

# **Anreize für E-Learning**

*Eine Untersuchung zur nachhaltigen Verankerung von Lerninnovationen an Hochschulen*

**Der Fakultät Bildungswissenschaften der Universität  
Duisburg-Essen zur Erlangung des akademischen  
Grades Dr. phil. vorgelegt von**

**Barbara Getto, M.A.**

**Erster Gutachter: Prof. Dr. Michael Kerres**

**Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Jörg Stratmann**

**Tag der Disputation: 01.03.2013**

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	1
Abbildungsverzeichnis .....	5
Tabellenverzeichnis .....	6
1 Einleitung .....	7
1.1 Potenziale von E-Learning .....	7
1.2 E-Learning als Instrument für hochschulübergreifende Lehre .....	8
1.3 Dissemination und nachhaltige Verankerung von Lerninnovationen .....	9
1.4 Problemstellung .....	10
1.5 Vorgehen .....	12
2 Maßnahmen zur Implementierung von E-Learning an Hochschulen .....	14
2.1 Entwicklung von E-Learning-Strategien .....	15
2.2 Maßnahmen zur Förderung von hochschulübergreifendem E-Learning .....	19
2.2.1 Entwicklung von E-Learning-Veranstaltungen in der virtuellen Hochschule Bayern .....	20
2.2.2 Förderung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen in der Universitätsallianz Metropole Ruhr .....	21
2.3 Herausforderungen einer nachhaltigen Verankerung von E-Learning-Innovationen .....	22
2.4 Zusammenfassung .....	24
3 Die Hochschule im Kontext organisationstheoretischer Überlegungen .....	25
3.1 Definition und Merkmale .....	25
3.1.1 Der Organisationsbegriff .....	25
3.1.2 Klassifizierungsmerkmale von Organisationen .....	26
3.2 Organisationstypologisierung nach MINTZBERG .....	28
3.3 Ansätze zur Klassifikation der Organisation Hochschule .....	31
3.3.1 Profibükratien .....	31
3.3.2 Loosly Coupled Systems .....	32
3.3.3 Organisierte Anarchien .....	34
3.4 Hochschulspezifische organisationale Rahmenbedingungen .....	35
3.4.1 Aufbauorganisation von Hochschulen .....	35
3.4.2 Charakteristika der Organisationsmitglieder .....	37
3.4.3 Das Verhältnis von Lehre und Forschung .....	39

3.4.4	Die Rolle politischer Regulierung.....	42
3.4.5	Steuerungsmöglichkeiten an Hochschulen.....	43
3.5	Zusammenfassung.....	44
4	Handlungsmotive Hochschullehrender und ihre Bedeutung für die Gestaltung von Anreizen .....	45
4.1	Definition und Merkmale.....	46
4.1.1	Motivation .....	46
4.1.2	Motive.....	47
4.2	Motivationstheorien .....	47
4.2.1	Inhaltsorientierte Theorien.....	48
4.2.2	Prozessorientierte Theorien .....	51
4.3	Überlegungen zur Differenzierung intrinsischer und extrinsischer Motivation .....	53
4.3.1	Die Gefahr der Korrumpierung intrinsischer Motivation durch extrinsische Anreize .....	54
4.3.2	Selbstbestimmung als wesentlicher Faktor zur Erhaltung intrinsischer Motivation .....	57
4.3.3	Integration extrinsischer Motive in das eigene Selbstkonzept durch Internalisierung.....	58
4.4	Überlegungen zur Gestaltung von Anreizen.....	62
4.4.1	Definition und Merkmale von Anreizen .....	62
4.4.2	Klassifizierung von Anreizen .....	63
4.5	Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Anreizen.....	64
4.6	Funktion und Formen von Anreizen in der Organisation Hochschule.....	67
4.6.1	Leistungsorientierte Mittelverteilung .....	68
4.7	Zusammenfassung.....	70
5	Spezifizierung der Forschungsfragen .....	71
5.1	Zentrale Thesen .....	73
6	Forschungsdesign.....	75
6.1	Grundsätzliche Überlegungen .....	75
6.2	Instrument .....	76
6.3	Methodische Herangehensweise .....	77
6.3.1	Entwicklung eines theoretischen Vorverständnisses.....	77
6.3.2	Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner.....	77

6.3.3	Datenquellen und Erhebungsmethode .....	80
6.4	Fragen zu Anreizen und Hemmnissen .....	81
6.5	Fragen zur Motivation.....	81
6.6	Fragen zu Hemmnissen .....	82
6.7	Fragen zu Anreizen .....	84
6.8	Fragen zur individuellen Einschätzung der Bedeutung der Qualität der Lehre für das berufliche Fortkommen .....	85
6.9	Analyse der Leitfadeninterviews .....	86
6.10	Kategorien im Codierleitfaden.....	88
6.11	Kategorienschema zur Auswertung der Aussagen .....	89
6.12	Systematisierung der Aussagen .....	91
7	Darstellung der Ergebnisse der Interviews.....	93
7.1	Aussagen zur Motivation .....	93
7.1.1	Aussagen zu Innovationsfreude .....	95
7.1.2	Aussagen zu monetären Aspekten.....	96
7.1.3	Aussagen zum Ansehen.....	98
7.1.4	Aussagen zur Verbesserung der Karrierechancen .....	99
7.1.5	Aussagen zum E-Learning Interesse.....	101
7.1.6	Aussagen zur studentischen Perspektive.....	102
7.1.7	Aussagen zur Weiterbeteiligungsabsicht.....	104
7.2	Zusammenfassung der Aussagen zur Motivation.....	105
7.3	Aussagen zu Hemmnissen .....	106
7.3.1	Aussagen zur Mehrarbeit .....	108
7.3.2	Aussagen zu fehlenden Informationen .....	110
7.3.3	Aussagen zur Erfahrung im Bereich E-Learning .....	111
7.3.4	Aussagen zur Intransparenz des Verfahrens .....	113
7.3.5	Aussagen zur verminderten Selbstbestimmung .....	114
7.3.6	Aussagen zu verstärkten Kontrollmöglichkeiten .....	115
7.3.7	Aussagen zu Studierendenzahlen .....	116
7.3.8	Aussagen zu personellen Kürzungen .....	118
7.4	Zusammenfassung der Aussagen zu Hemmnissen .....	120
7.5	Aussagen zu Anreizen.....	122
7.5.1	Aussagen zu zweckgebundenen Mitteln .....	124

7.5.2	Aussagen zu freiverfügbaren Mitteln .....	128
7.5.3	Aussagen zu beruflichen Vergünstigungen .....	130
7.5.4	Aussagen zu individuellen Vergünstigungen .....	132
7.6	Aussagen zur individuellen Einschätzung der Bedeutung der Lehre.....	134
7.6.1	Aussagen zum Stellenwert der Lehre.....	134
7.6.2	Aussagen zur Einstellung zu Lehre .....	137
7.6.3	E-Learning-spezifische Aussagen .....	138
7.7	Zusammenfassung der Aussagen zu Anreizen und zum Stellenwert der Lehre .....	140
7.8	Varianten motivationaler Reaktionsmuster auf extrinsische Anreize .....	142
7.9	Zentrale Ergebnisse .....	145
8	Interpretation der Ergebnisse.....	146
8.1	Internalisierungsstrategien zur Dissonanzauflösung .....	151
9	Anreize für hochschulübergreifendes E-Learning .....	154
9.1	Die Rolle monetärer Anreize .....	154
9.2	Förderung der Identifikation.....	155
9.3	Entwicklung eines Anreiz- und Maßnahmenportfolios.....	156
9.4	Umsetzung der Anreize und Maßnahmen .....	158
9.4.1	Ability: Unterstützende Maßnahmen, Befähigung, Support und Bereitstellung.....	158
9.4.2	Attraction: Anreize, die eine Partizipation für Hochschullehrende attraktiv gestalten .....	160
9.4.3	Affordance: Maßnahmen, die eine Organisationskultur etablieren, die als Handlungsaufforderung funktionieren.....	162
10	Diskussion und Ausblick.....	164
11	Literaturverzeichnis .....	166
Anhang	.....	180
I.	Interviewleitfaden.....	180
II.	Daten-CD: Transkripte der Interviews .....	182

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das magische Viereck mediendidaktischer Innovation (KERRES, 2001A, S. 49) .....	16
Abbildung 2: Nachhaltigkeit von E-Learning-Innovationen (EULER & SEUFERT, 2005, S. 8) .....	18
Abbildung 3: Die fünf Teile einer Organisation (MINTZBERG, 1992, S. 28) .....	29
Abbildung 4: Struktur von Hochschulen (GOEDEBUURE, 1992, S. 43) .....	37
Abbildung 5: Bezugsgruppen für Wissenschaftler/innen (KERRES ET AL., 2005, S. 37) .....	40
Abbildung 6: Beziehung zwischen individueller Motivation und Anreizen aus der Umwelt .....	45
Abbildung 7: Die Bedürfnishierarchie nach MASLOW (1954) .....	48
Abbildung 8: ERG-Theorie nach ALDERFER (1972) .....	50
Abbildung 9: Theorie der kognitiven Dissonanz nach FESTINGER (1957) .....	59
Abbildung 10: Typen extrinsischer Verhaltensregulation nach DECI & RYAN (1993, S. 227 f.) .....	61
Abbildung 11: Modell des motivischen Verhaltens in der Organisation nach VON ROSENSTIEL (1975) .....	66
Abbildung 12: Anreizsysteme an Hochschulen nach ZIEGELE & HANDEL (2004, S. 6) .....	68
Abbildung 13: Visualisierung des Forschungsfelds .....	71
Abbildung 14: Beziehung zwischen individueller Motivation und Anreizen aus der Umwelt .....	72
Abbildung 15: Übersicht Kategorienschema .....	89
Abbildung 16: Gründe für die Beteiligung an den Verfahren .....	94
Abbildung 17: Hemmnisse .....	107
Abbildung 18: Künftige Anreize für hochschulübergreifendes E-Learning .....	123
Abbildung 19: Aussagen zu Internalisierung .....	143
Abbildung 20: Verteilung der Aussagen zu non-monetären und monetären Internalisierungsmotiven .....	144
Abbildung 21: Reaktionsmuster auf extrinsische Anreize .....	147
Abbildung 22: Reaktionsmuster auf extrinsische Anreize mit differenzierten Internalisierungsstrategien .....	150

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Typen Hochschullehrender nach HAGNER (2001, S. 3 ff.) .....	23
Tabelle 2: Traditionelles Governance-Regime vs. New Public Management (SCHIMANK, 2005, S. 151).....	43
Tabelle 3: Klassifizierung von Anreizsystemen nach BECKER (2002) .....	64
Tabelle 4: Informationen zu den Befragten.....	79
Tabelle 5: Varianten motivationaler Reaktionsmuster auf extrinsische Anreize.....	142
Tabelle 6: Internalisierungsstrategien .....	143
Tabelle 7: Maßnahmenbereiche .....	158

## 1 Einleitung

Hochschulen stehen heute mehr denn je vor der Herausforderung, Studienbedingungen zu schaffen, mit denen Studierende ideal auf weiterführende Studien, wissenschaftliche Karrieren oder den Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Dazu zählen neben einem breiten, interdisziplinären Fächerangebot und Lehrinhalten, die eng an Forschung anknüpfen, auch Faktoren wie flexible Studienbedingungen und selbstgesteuerte Lernmöglichkeiten. E-Learning ist ein wichtiges Instrument, damit Studierende heute bereits vielfach an innovativen Lehr-Lernszenarien partizipieren können.

Über das Potenzial mediengestützter Hochschullehre besteht heutzutage inzwischen mehr oder minder Konsens. Seit der Jahrhundertwende wurden daher mit Mitteln des Bundes, der Länder sowie einzelner Hochschulen zahlreiche Förderprogramme für die Entwicklung und Dissemination von E-Learning an Hochschulen finanziert.

Obwohl E-Learning als wichtiger Bestandteil und wesentlicher Schlüssel für eine innovative Lehre gilt und über die Jahre Millionen investiert wurden, kann bis heute nicht von einer flächendeckenden Nutzung von E-Learning im Hochschulalltag gesprochen werden. Es bleibt damit eine zentrale Herausforderung der Mediendidaktik Wege zu finden, die Dissemination von E-Learning in der Hochschullehre voranzutreiben. Allein über die finanziellen Mittel der Förderprogramme der letzten Jahre konnte dieser Change-Prozess nicht hinreichend in Gang gebracht werden. Es müssen daher neue Wege und Verfahren gefunden werden, die Partizipation zu erhöhen und die Diskrepanz zwischen der vielfachen Nicht-Nutzung und den Potenzialen von E-Learning damit zu schließen.

### 1.1 Potenziale von E-Learning

Der Einzug digitaler Medien in den Hochschulalltag vereinfacht und flexibilisiert die Studienorganisation aus administrativer sowie aus studentischer Perspektive und fördert mediendidaktische Lernarrangements. *„E-Learning ist jedoch ein Instrument, nicht das Ziel der Entwicklung von Bildungsangeboten. Der strategisch sinnvolle Einsatz von E-Learning an Hochschulen erfordert daher zunächst eine Reflexion und Bestimmung der Ziele, bevor darauf ausgerichtete Methoden und Instrumente entwickelt werden können“* (EULER & SEUFERT, 2005, S. 7). Zu diesen zählt beispielsweise die zeitliche und räumliche Flexibilisierung des Studiums durch E-Learning-Angebote, von der Studierende in mehrfacher Hinsicht profitieren.

Auch im grundständigen Studium handelt es sich bei Studierenden heute häufig nicht um Vollzeitstudierende (VGL. KERRES, ET AL. 2012, WILKESMANN ET AL. 2012). Berufliche oder andere außeruniversitäre Verpflichtungen ermöglichen es Studierenden nicht unbedingt, jederzeit wochentags Lehrveranstaltungen vor Ort am Campus zu



besuchen oder Besprechungstermine wahrzunehmen. Darüber hinaus ist die Möglichkeit verschiedener Studienfachkombinationen inzwischen von solch immenser Vielfalt, dass ein Stundenplan ohne Überschneidungen bei den Veranstaltungsterminen nahezu unmöglich zu gestalten ist. Mit E-Learning-Angeboten, die die Präsenzlehre ergänzen, können diese Bedingungen berücksichtigt werden. Insbesondere Studierende in höheren Semestern oder in Masterprogrammen, die bereits über ein gewisses Maß an Selbstlernkompetenz und Eigenverantwortlichkeit hinsichtlich ihrer Studienorganisation verfügen, profitieren von den Potenzialen neuer Medien in der Hochschullehre.

E-Learning ermöglicht vollkommen neue Formen des Lehrens und Lernens. Lernende können durch individualisierbare Lernarrangements verstärkt selbstgesteuert und eigenständig lernen, während die Rolle der Lehrenden zunehmend die betreuender Begleiter des Lernprozesses ist. Dieser „*Wandel der Lernkultur*“ ist gekennzeichnet durch innovative (medien-)didaktische Szenarien, die kooperatives Lernen unterstützen (REINMANN-ROTHMEIER, 2003). Die individuelle Anpassung mediendidaktischer Lernarrangements hinsichtlich der Lerninhalte und des Lerntempos kann darüber hinaus zu einer Verkürzung der Lerndauer führen (KERRES, 2012, S. 72).

## **1.2 E-Learning als Instrument für hochschulübergreifende Lehre**

E-Learning-Projekte folgen dem Postulat, neue technologische Potenziale zur Verbesserung der Qualität der Lehre zu nutzen (EULER, 2003). Zu diesen Potenzialen gehört auch, dass mittels E-Learning das Veranstaltungsangebot nicht auf die eigene Hochschule begrenzt sein muss. Vergleichbare Grundkurse, die Basiswissen vermitteln sollen, aber auch spezielle Vertiefungsrichtungen, die exklusiv im Lehrangebot einer bestimmten Hochschule zu finden sind, werden somit für Studierende anderer Hochschulen erreichbar. Darüber hinaus können auch Lehrende von Hochschulkooperationen im Bereich Lehre profitieren. Die Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen des eigenen Fachgebietes kann insbesondere für Lehrende im Mittelbau für die Entwicklung ihrer beruflichen Karriere vorteilhaft sein. Der Austausch von Lehrveranstaltungen ermöglicht Lehrenden außerdem ihre Veranstaltung und ihr didaktisches Design an mehreren Hochschulen einzusetzen, zu erproben und zu reflektieren (FABER, 2011, S. 9).

Im internationalen sowie auch im deutschsprachigen Raum sind in den letzten Jahren verstärkt Initiativen zu beobachten, die genau diese Potenziale hochschulübergreifender Lehrangebote aufgreifen und in Kooperationen verwirklichen. Zu diesen gehören insbesondere die virtuelle Hochschule Bayern (vhb), das Netzwerk für Lehrerbildung (NetBi) im virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) sowie der

E-Learning-Verbund RuhrCampusOnline (RCO) der Universitätsallianz Metropole Ruhr in Nordrhein Westfalen (UAMR)<sup>1</sup>.

Neben der Steigerung der Attraktivität des Studiums an einer bestimmten Hochschule durch flexible Studienbedingungen und einem verbreiterten Angebot für Studierende, liegen weitere Potenziale hochschulübergreifender Kooperationen in der Entlastung der Präsenzlehre durch zusätzliche Angebote und entstehende Synergieeffekte in der technischen und organisationalen Zusammenarbeit. Beispielsweise können nicht nur Studierende auf das Fächerangebot einer kooperierenden Hochschule zugreifen, auch die technische Infrastruktur (wie Lernplattformen) kann gemeinsam genutzt werden. Die Enquete-Kommission "Internet und digitale Gesellschaft" des Deutschen Bundestag empfiehlt Bund und Ländern ebenfalls „[...] *die Bündelung von Ressourcen durch die Bildung von Kompetenzzentren unter Einbeziehung der Hochschulen zu prüfen [...]. Es gilt Redundanzen zu vermeiden und – wo immer möglich – hochschulübergreifende Dienste, insbesondere im Bereich des E-Learning, zusammenzuführen. So kann die Nutzung einheitlicher IT-Strukturen, die technische und die didaktische Unterstützung bei Angeboten für E-Learning sowie die Produktion multimedialer Lehr- und Lernmaterialien zentral angeboten werden*" (DEUTSCHER BUNDESTAG 2012, S.10 f.).

Hochschulübergreifende Lehre erfordert neben den technischen Möglichkeiten aber auch entsprechende organisationale Rahmenbedingungen, die für Lehrende und Studierende einen reibungslosen Ablauf des Erwerbs und der Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen sicherstellen. Mittels digitaler Medien werden Lehrveranstaltungsangebote über räumliche Grenzen hinweg möglich. E-Learning wirkt damit als Motor für die Initiierung des Change-Prozess für die Einführung hochschulübergreifender Lehre (VGL. KERRES ET AL., 2009).

### **1.3 Dissemination und nachhaltige Verankerung von Lerninnovationen**

Die Einführung von Lerninnovationen an Hochschulen bedarf also entsprechender organisatorischer, rechtlicher und technischer Rahmenbedingungen. Mit die größte Herausforderung aber besteht darin, Lehrende dafür zu gewinnen, ihre Lehrveranstaltungen mittels E-Learning hochschulübergreifend anzubieten – und das über den Zeitraum einer unmittelbaren Projektförderung hinaus. Da Innovationen häufig mit Ängsten und Vorurteilen verbunden sind, aus denen Ablehnung durch die Beteiligten resultieren kann, ist dieser Prozess besonders komplex.

Im Bereich der Lehre wurden unter anderem im Zuge der Studienreformen Maßnahmen erprobt, die zur Verbesserung der Qualität der Lehre beitragen sollen. Hoch-

---

<sup>1</sup> Einen Überblick über Kooperationen im Bereich E-Learning in Deutschland geben beispielsweise BREMER ET AL. (2010).

schulübergreifendes E-Learning stellt für Lehrende in doppelter Hinsicht eine Herausforderung dar: Veranstaltungsinhalte müssen entsprechend mediendidaktisch aufbereitet werden und es muss die Bereitschaft (und die Fähigkeit) bestehen, sich so weit mit digitalen (Kommunikations-)medien auseinanderzusetzen und vertraut zu machen, dass der Ablauf der Veranstaltung und die Betreuung der Studierenden sichergestellt ist. Zusätzlich bedeutet das Angebot der eigenen Lehrveranstaltung an anderen Hochschulen eine Auseinandersetzung mit den dortigen spezifischen organisatorischen Begebenheiten, wie beispielsweise abweichende Prüfungszeiträume, zusätzliche Lehrevaluationsverfahren, oder einem möglichen Anstieg der Teilnehmendenzahl und dem damit verbundenen erhöhten Betreuungsaufwand.

Hinsichtlich dieser Herausforderungen ist es wichtig, neben organisatorischen, technischen und mediendidaktischen Unterstützungsangeboten für Lehrende, die Veranstaltungen mittels E-Learning hochschulübergreifend anbieten, Anreize zu schaffen, die Lehrende zur Partizipation motivieren und langfristig die Motivation zur Beteiligung aufrechterhalten. Eine flächendeckende Dissemination von E-Learning im Hochschulalltag konnte über die stark auf finanzielle Förderung fokussierenden Programme der letzten Jahre nicht erreicht werden. Es gilt daher, vielschichtigere und mehrdimensionalere Anreizmodelle zu entwickeln, die andere Aspekte berücksichtigen und eine nachhaltige Verankerung von E-Learning in der Hochschullehre vorantreiben.

## **1.4 Problemstellung**

Materielle Anreize gewinnen als Steuerungsinstrument an Hochschulen zunehmend an Bedeutung. Über Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Evaluationen und leistungsbezogene Mittelvergabe können Hochschulleitungen Schwerpunkte setzen und Leitlinien für die strategische Entwicklung der Einrichtung aufzeigen. Insbesondere im administrativen Bereich können auf diesem Weg richtungsweisende Veränderungen vorgenommen werden. Im Bereich der Forschung kann die Hochschule Lehrenden zwar finanzielle Unterstützung und damit auch in gewisser Weise materielle Anreize liefern, der Fokus dieser Zielgruppe liegt jedoch außerhalb der eigenen Hochschule (PELLERT, 1999; KERRES ET AL., 2005) und somit außerhalb des Einflussbereichs von Leitung und Management. Die Möglichkeiten, über Machtmittel Innovationen an Hochschulen durchzusetzen, sind entsprechend begrenzt.

Veränderungen in der Lehre durchzusetzen stellt sich als enorme Herausforderung dar. Der Stellenwert der Lehre ist aufgrund der stärkeren Bedeutung der Forschung für die berufliche Entwicklung und Karriere von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern häufig hinter dem der Forschung angesiedelt (VGL. KERRES ET AL., 2005, S. 37). Durch Studienreformen und den temporären Anstieg der Studierendenzahlen (VGL. STATISTISCHES BUNDESAMT, 2012) hat sich der Bereich der Lehre in den letzten

Jahren in eine Richtung entwickelt, die eine stärkere Formalisierung und einen erhöhten administrativen Aufwand für Lehrende bedeutet. Über verschiedene Maßnahmen wie Lehrevaluationen, (hochschuldidaktische) Weiterbildungen oder Auszeichnungen für gute Lehre, soll positiv Einfluss auf die Sicherung der Qualität der Lehre genommen werden.

Die Förderung der Verbreitung von E-Learning an Hochschulen wurde in der Vergangenheit insbesondere über die Schaffung finanzieller Anreize initiiert. Ein übliches Modell ist hierbei beispielsweise die Ausschreibung von Fördergeldern für die Entwicklung und Durchführung von E-Learning-Kursen<sup>2</sup>. Mit dem Ziel, E-Learning einer breiten Masse zugänglich zu machen, können Hochschullehrende sich in der Regel auf diese Fördermittel bewerben und diese für die Realisierung ihrer Angebote verwenden. Auf diesem Weg können die notwendigen zusätzlichen Ressourcen für das E-Learning-Angebot finanziert werden. Die Ausschreibungsverfahren haben außerdem einen, für den Wissenschaftsbereich üblichen Wettbewerbscharakter, der der Zielgruppe aus Akquiseverfahren um Forschungsförderungen vertraut ist.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen der Akquise von Forschungsgeldern und der Bewerbung auf Mittel für den Einsatz von E-Learning ist, dass es bei ersterem um die Förderung und Finanzierung der eigenen Forschung geht. Erfolg in der Forschung ist eine zwingende Notwendigkeit, um beruflich als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler zu reüssieren. Die Veränderung eines Lehrangebots, dessen Qualität zwar zunehmend an Bedeutung gewinnt, spielt für die wissenschaftliche Karriere eine nachgeordnete Rolle. Darüber hinaus liegt die Verbesserung der Lehre oftmals eher im strategischen Bestreben der Hochschule während die Forschungsaktivitäten eher mehr in der eigenen Fachgemeinde Bedeutung erlangen.

Die gezielte Förderung von E-Learning an Hochschulen ist demnach Teil eines Steuerungsprozesses der Hochschule. Hochschullehrende aber sind frei in der methodischen und inhaltlichen Ausgestaltung ihrer Lehrveranstaltungen. Diese Freiheit „*im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben*“ ist im Hochschulrahmengesetz §4, Abs. 3 festgelegt (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ, 2007). Darüber hinaus erlaubt die Organisationsstruktur von Hochschulen ihnen viel Raum für Selbstbestimmung.

Aufgrund ihrer Freiheiten und ihrer systemrelevanten Stellung können Hochschullehrende sich Veränderungsbestrebungen der Hochschulleitung entziehen, sich verweigern oder dagegen opponieren. Veränderungen erfordern daher in hohem Maße die Kooperations- und Handlungsbereitschaft der Hochschullehrenden. Die organisationale Struktur von Hochschulen und die daraus resultierenden besonderen Erfordernisse bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen werden in Kapitel 3 näher betrachtet.

---

<sup>2</sup> Beispiele für dieses Verfahren finden sich unter anderem bei WAGNER & KIND (2001)

Sollen Hochschullehrende mittels monetärer Anreize wie Ausschreibungen um Finanzmittel motiviert werden, sich an strategischen E-Learning-Projekten zu beteiligen, spielt auch ihre individuelle Motivation eine entscheidende Rolle. Um adressatengerecht und somit erfolgreich zu sein, müssen Anreize somit die spezifischen Motive dieser Zielgruppe adressieren. Diese werden in Kapitel 4 tiefergehend analysiert. Die Motivlage Hochschullehrender kann, zumindest ihrem Selbstverständnis nach, als tätigkeitszentriert und intrinsisch motiviert bezeichnet werden. Das Bestreben, eine tendenziell intrinsisch motivierte Berufsgruppe mittels monetärer Anreize zur Partizipation an hochschulübergreifendem E-Learning zu gewinnen, erscheint demnach zunächst widersprüchlich. Darüber hinaus geben zahlreiche Studien aus der Motivationspsychologie Hinweise darauf, dass extrinsische Anreize nicht nur nicht wirksam sind, sondern sogar einen negativen Effekt auf die Motivation haben können.<sup>3</sup>

Die Herausforderung bei der Gestaltung von Anreizen liegt also zunächst darin, ein möglichst genaues und zutreffendes Bild von der spezifischen Motivlage Hochschullehrender zu erlangen. Die These, dass Hochschullehrende ein spezifisches Selbstbild haben, in dem sie sich als autonome Individuen mit einer tätigkeitszentrierten, intrinsischen Motivation sehen, wird in dieser Untersuchung zunächst überprüft.

Trotz des vordergründigen Widerspruchs einer Steuerung durch monetäre Anreize und einer Selbstwahrnehmung selbstbestimmter Individuen partizipieren Hochschullehrende vielfach an monetären Anreizen. Es ist demnach zu vermuten, dass sie Wege finden, die Dissonanz ihres selbstbestimmten Selbstbilds und einer Fremdbestimmung über Steuerungsprozesse aufzulösen. Die zu erwartenden Reaktionsmuster dieser Auflösungsstrategien sollen im Weiteren überprüft werden.

## 1.5 Vorgehen

Mit der vorliegenden Untersuchung sollen Gestaltungshinweise für die Entwicklung von Anreizmaßnahmen für hochschulübergreifendes E-Learning gewonnen werden. Dafür wird zunächst ein theoretisches Vorverständnis über Strategien zur Implementierung von E-Learning an Hochschulen, den organisationalen Spezifika der Hochschule sowie motivationspsychologischen Grundlagen entwickelt. Darauf aufbauend können konkrete Forschungsfragen und Thesen definiert werden. Diese werden in Kapitel 5 ausführlich beschrieben.

Zur Untersuchung der Forschungsfragen werden leitfadengestützte Interviews mit Lehrenden geführt, die E-Learning in hochschulübergreifenden Lehrveranstaltungen

---

<sup>3</sup> Siehe hierzu zum Beispiel DECI & RYAN (1985,1993). Ausführlich in Kapitel 4.2.4.

eingesetzt haben. Sie werden zu ihrer Motivation sowie potenziellen Anreizen und Hemmnissen für E-Learning befragt.

Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung werden Hinweise für die Gestaltung zielgruppengerechter Anreizsysteme für E-Learning an Hochschulen gewonnen. Es wird analysiert, welche Anreize die spezifische Motivlage Hochschullehrender berücksichtigen und welche Faktoren sich hemmend auf die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender Lehre mittels E-Learning auswirken. Dabei wird berücksichtigt, dass zu den Verfahren zur Implementierung von E-Learning zusätzlich auch Maßnahmen zur Förderung hochschulübergreifender Lehre erforderlich sind. Neben Handlungsempfehlungen und Gestaltungshinweisen, wird ein Maßnahmenportfolio für die nachhaltige Integration von E-Learning an Hochschulen entwickelt.

## 2 Maßnahmen zur Implementierung von E-Learning an Hochschulen

In den vergangenen Jahren wurden Maßnahmen zur Implementierung von E-Learning an Hochschulen gezielt auf die Förderung von Lehrenden ausgerichtet, die E-Learning in Ergänzung zur klassischen Präsenzlehre einsetzen, beziehungsweise einsetzen sollten. Diese ergänzen Initiativen von Hochschulen, ihre technische Infrastruktur auf das universitäre Lehren und Lernen mit neuen Medien umzurüsten. Die Umstellung von klassischer Präsenzlehre auf E-Learning- oder Blended-Learning-Konzepte stellt für Lehrende zunächst immer einen zusätzlichen Aufwand dar. Vorhandene Lehrveranstaltungen müssen angepasst, Inhalte mediendidaktisch aufbereitet und die Betreuung der Studierenden neu geplant werden. Angesichts dieses Mehraufwands bedarf es gezielter Support- und Anreizstrukturen, um Lehrende für E-Learning zu gewinnen.

Auf Initiative des Bundes und der Länder sowie einzelner Hochschulen wurden in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren im Rahmen zahlreicher Programme und Förderungen Mittel bereitgestellt, um den Einsatz von E-Learning zu verbreitern und als dauerhaften Bestandteil der Hochschullehre zu etablieren. Die Förderung von Innovationen an deutschen Hochschulen erfolgte zumeist durch Projektförderungen, in denen kurzfristig Finanzmittel für die Entwicklung von E-Learning-Angeboten bereitgestellt wurden.

In der ersten Phase des BMBF-Förderprogramms „Neue Medien in der Bildung - Entwicklung und Verbesserung des Einsatzes digitaler Medien in der Hochschullehre“ wurden seit 2000 rund 100 hochschul- und länderübergreifende Verbünde gefördert. Zusätzlich wurden an 25 Hochschulen Programme zur Unterstützung der Informations- und Kommunikationsinfrastruktur finanziert. Zum Ende dieser ersten Förderphase erwies es sich als große Herausforderung, die entwickelten E-Learning-Angebote nachhaltig in den Hochschullehrbetrieb zu integrieren.

Durch den Forschungsprojektcharakter der E-Learning-Förderungen wurden viele und hochwertige Angebote entwickelt, die auch von vielen Studierenden genutzt wurden. Es konnten in dieser Förderperiode aber kaum strukturelle Entwicklungen angestoßen werden, die einen nachhaltigen Einsatz von E-Learning an den Hochschulen sicherstellen. Entsprechend fokussierte die zweite Förderrunde (2005-2008) nicht darauf, weitere Angebote zu entwickeln, sondern es sollte eine für die weitere Integration von E-Learning an den Hochschulen notwendige IT-Infrastruktur entwickelt sowie E-Learning-Support und die Qualifizierung von Hochschullehrenden sichergestellt werden. (GERHOLZ, 2010, S. 8). Die Förderlinie fokussierte damit die Entwicklung entsprechender Infrastrukturen, die unmittelbar in die strukturellen Prozesse der Hochschulen implementiert wurden und Strategien, die Aspekte der Hochschulentwicklung, Change-Management sowie Qualifizierungs- und Anreizmodelle für Hochschullehrende beinhalteten.

Durch die Förderungen wurden an den beteiligten Hochschulen erfolgreich IT- und Supportstrukturen geschaffen. Die Herausforderung bleibt jedoch, Lehrende über den Zeitraum einer unmittelbaren Projektförderung hinaus für die Partizipation an E-Learning zu gewinnen und langfristige Strukturen zu schaffen, die E-Learning zum selbstverständlichen Bestandteil universitärer Lehre werden lassen.

## **2.1 Entwicklung von E-Learning-Strategien**

Veränderungsprozesse müssen, wenn sie erfolgreich sein sollen, in einem ganzheitlichen Ansatz und auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Dazu zählen neben den einzelnen Bereichen der Organisation, beziehungsweise der Hochschule auch abstraktere Ebenen, die kulturelle oder didaktische Reformen erfordern. Für eine flächendeckende und nachhaltige Verbreitung von E-Learning müssen daher Strategien entwickelt werden, die Maßnahmen in allen beteiligten Bereichen umfassen und spezifische, auf die jeweilige Einrichtung zugeschnittene Lösungsansätze berücksichtigen.

Zur Förderung des E-Learning-Einsatzes an Hochschulen wurden im Rahmen von Projekten unter anderem durch die genannte Bundesförderung bereits zahlreiche Maßnahmen umgesetzt. An vielen Hochschulen im deutschsprachigen Raum wurden darüber hinaus inzwischen individuelle Strategien entwickelt, E-Learning nachhaltig in den Regelbetrieb der Hochschullehre zu integrieren.<sup>4</sup> Diese „E-Strategien“ definieren eine konkrete Zielsetzung sowie Maßnahmen, wie diese erreicht werden soll (VGL. BREMER, 2010). Unterschieden werden können hier sogenannte Bottom-up und Top-down-Strategien. Bottom-up-Strategien fokussieren auf Initiativen, die eine Partizipation der Beteiligten, die die Innovation umsetzen, fördern. Top-down-Strategien hingegen, werden von den Entscheidungsträgern (zum Beispiel der Hochschulleitung) konzipiert und zur Umsetzung weitergegeben (KERRES, 2012, S. 484).

Für eine ganzheitliche und erfolgreiche Integration von E-Learning in Bildungsorganisationen können nach KERRES (2001A) vier Aktionsfelder definiert werden, auf denen Innovationen umgesetzt werden. Die Aktivitäten in den Bereichen Infrastruktur, didaktische Reform, Entwicklung und Medien sollten aufeinander abgestimmt stattfinden. Zum Aufbau und zur Instandhaltung der Infrastruktur zählen die technische Ausstattung der Hochschule sowie die mit der Wartung, Sicherung und Support verbundenen Dienstleistungen. Die didaktische Reform bezieht sich nicht nur auf Lerninhalte, sondern auch auf neue Lernmethoden, die auf die Nutzung neuer Medien anzupassen sind. Mediengestützte Lernangebote müssen entsprechend konzipiert, gestaltet und distribuiert werden. Aktivitäten im Bereich Entwicklung umfassen Maßnahmen,

---

<sup>4</sup> Einen Überblick über verschiedene Strategien geben beispielsweise BREMER & KOHL (2004) sowie STRATMANN & KERRES (2008).



die entsprechende personelle und infrastrukturelle Rahmenbedingungen für die Implementierung mediengestützter Lehre schaffen. (KERRES, 2001A, S. 48 ff.).

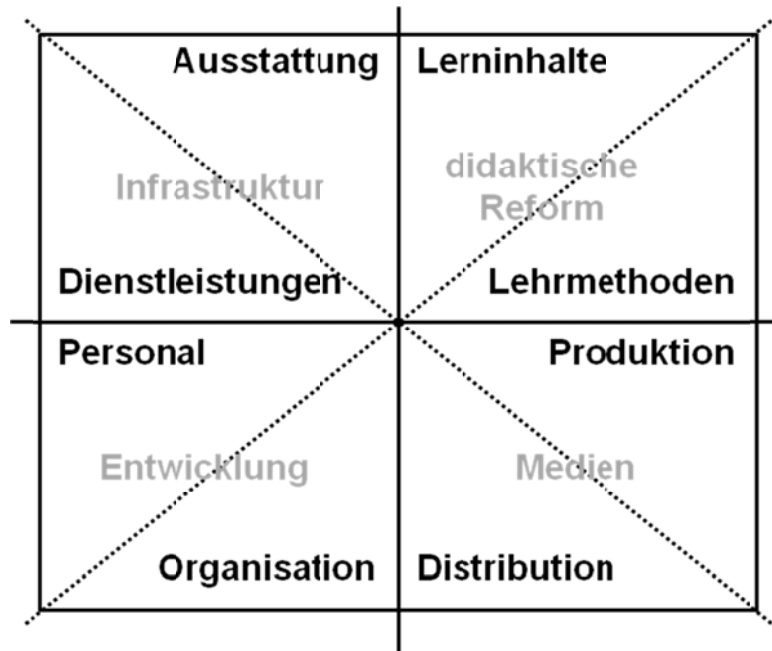


Abbildung 1: Das magische Viereck mediendidaktischer Innovation (KERRES, 2001A, S. 49)

Die vier definierten Bereiche spiegeln Sichtweisen unterschiedlicher fachlicher oder organisationaler Perspektiven wider und stehen in Abhängigkeit zueinander. Die nachhaltige Implementierung mediendidaktischer Innovationen ist nur dann erfolgreich, wenn Aktivitäten etwa gleichgewichtig in allen Bereichen erfolgen. Abhängig von den spezifischen Rahmenbedingungen einer Bildungsorganisation können die Bereiche aber auch unterschiedlich gewichtet werden. Wesentlich ist, dass sie ein ineinandergreifendes umfassendes Konzept abbilden, in dem die verschiedenen Aktivitäten ineinandergreifen und sich ergänzen. (KERRES, 2001A).

EULER & SEUFERT (2005) definieren für den nachhaltigen Einsatz von E-Learning in der Hochschullehre fünf Dimensionen der Implementierung. Es werden strategisch konkrete Ziele der Implementierung gesetzt, anhand derer der Erfolg, beziehungsweise Misserfolg der Maßnahmen gemessen werden kann. Unterschieden werden dabei grundsätzlich zwei verschiedene Perspektiven, die für die Ausrichtung und Entwicklung der Strategie von Bedeutung sind:

- E-Learning kann als Instrument zur Lösung eines bestimmten Bildungsanliegens in der eigenen Hochschule (Verbesserung der Qualität der Lehre, Entlastung der Präsenzlehre, Flexibilisierung der Stundenpläne, etc.),
- oder für das Erreichen neuer Zielgruppen außerhalb der Hochschule (berufsbegleitende Studiengänge, Online-Weiterbildungen, etc.) eingesetzt werden.

Die Strategie wird auf den Implementierungsebenen „*Organisation*“, „*Technologie*“, „*Kultur*“, „*Ökonomie*“ und „*Didaktik*“ umgesetzt (EULER & SEUFERT, 2005, S. 7). Im Zentrum der Implementierungsebenen liegt die Didaktik. Es muss zunächst geklärt werden, inwiefern ein bestimmtes Bildungsanliegen besser mittels neuer Medien umgesetzt werden kann. Durch den Einsatz von E-Learning muss ein sichtbarer didaktischer Mehrwert entstehen.

Für einen nachhaltigen Erfolg ist auch eine finanzielle Machbarkeitsprüfung notwendig. Es müssen auch ökonomische Aspekte bei der Gestaltung von E-Learning Beachtung finden, um für die Hochschule auf Dauer tragbar zu sein („*ökonomische Dimension*“). Das betrifft die Bereitstellung der technischen Infrastruktur sowie Ressourcen für die Förderung und Unterstützung von E-Learning. Bei einer verstärkt nach außen fokussierten Strategie, können Hochschulen erwägen, beispielsweise durch das Erschließen neuer Zielgruppen, Geschäftsmodelle zu finden, die zur Finanzierung des E-Learning beitragen.

Die technische Infrastruktur der Hochschule muss eine stabile, nutzerfreundliche und adäquate Lösung für E-Learning-Angebote bereitstellen. Die einwandfreie Funktionalität und Praktikabilität sind maßgeblich für die Akzeptanz der Technik durch die Nutzerinnen und Nutzer verantwortlich und spielen daher im Modell auch eine zentrale Rolle („*technologische Dimension*“).

Darüber hinaus müssen organisationale Strukturen und Rahmenbedingungen geschaffen werden, die E-Learning-Innovationen begünstigen beziehungsweise ermöglichen („*organisatorische Dimension*“). Nicht zuletzt ist für die Implementierung von Innovationen die Partizipation der Akteure unabdingbar.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass Innovationen in der Hochschullehre eine Veränderung der traditionellen Abläufe und Gewohnheiten bedeutet. Die Einstellungen und die Bereitschaft der Lehrenden und weiteren vom Innovationsprozess Betroffenen sind dafür von großer Relevanz („*sozio-kulturelle Dimension*“) (EULER & SEUFERT, 2005, S. 11 ff.).

Die folgende Abbildung visualisiert die verschiedenen Implementierungsebenen einer nachhaltigen Verankerung von E-Learning-Innovationen.

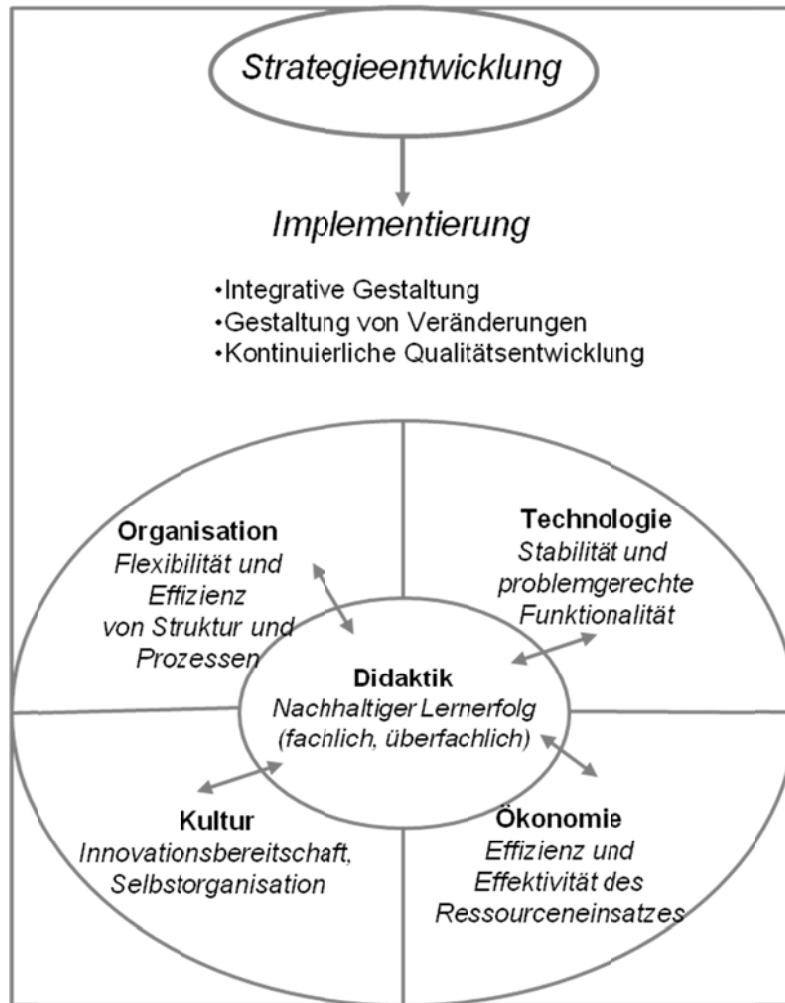


Abbildung 2: Nachhaltigkeit von E-Learning-Innovationen (EULER & SEUFERT, 2005, S. 8)

Zur strategischen Förderung von E-Learning an Hochschulen gehören also neben der Bereitstellung und Sicherung einer technischen Infrastruktur auch Maßnahmen der Kompetenzentwicklung von Lehrenden. Beratung und Support, wie Lehrinhalte mediendidaktisch aufbereitet und für E-Learning einsetzbar gemacht werden können, schaffen mehr Sicherheit bei Lehrenden und können die Bereitschaft zur Partizipation steigern.

Mit diesen Maßnahmen wird Bedürfnissen der Lehrenden entsprochen, die als zentrale Akteure in der Förderung von E-Learning an Hochschulen agieren. Es gilt, sie für den Einsatz von E-Learning zu gewinnen, zu motivieren und letztlich nachhaltig zu überzeugen.

Als zusätzlichen Anreiz und zur Erhöhung der Sichtbarkeit von guten E-Learning-Veranstaltungen haben einige Hochschulen spezielle Auszeichnungen und Lehrpreise eingerichtet, mit denen Lehrende, die E-Learning einsetzen, ausgezeichnet werden. Diese E-Learning- oder E-Teaching-Awards wurden beziehungsweise werden

beispielsweise an der TU Darmstadt, der FU Berlin und der Universität Duisburg-Essen eingesetzt. Die Sichtbarkeit von erfolgreichen E-Learning-Veranstaltungen sind auch von Bedeutung, um anderen Lehrenden Möglichkeiten aufzuweisen und sie auf innovative Ideen hinzuweisen (VGL. JACOBSEN, 2000). Den ausgezeichneten E-Learning-Veranstaltungen kommt dabei eine Art Vorbildfunktion zu. Weiter werden verschiedene Informations- und Marketingmaßnahmen eingesetzt, um Förder- und Beratungsmöglichkeiten zu verbreiten.

## **2.2 Maßnahmen zur Förderung von hochschulübergreifendem E-Learning**

Sollen Lehrveranstaltungen hochschulübergreifend angeboten werden, ist E-Learning Mittel zum Zweck, Studierenden anderer Hochschulen Zugang zu den Veranstaltungen zu ermöglichen. Materialien werden über Lernplattformen zugänglich gemacht und entsprechende Betreuungsangebote konzipiert. Die Herausforderung, E-Learning hochschulübergreifend umzusetzen, ist dabei weniger eine technische oder didaktische, als eine organisatorische.

Es müssen entsprechende Rahmenbedingungen für die Studienorganisation geschaffen werden, die es beispielsweise Studierenden ermöglichen, die mittels E-Learning an anderen Hochschulen erworbenen Leistungspunkte an der eigenen Hochschule anrechnen zu lassen. Darüber hinaus müssen Verfahren etabliert werden, die Hochschullehrenden einen ausreichenden Anreiz bieten, ihre Lehrveranstaltungen für hochschulübergreifendes E-Learning mediendidaktisch aufzubereiten und für Studierende anderer Hochschulen zu öffnen.

In vielen Projekten wurden Maßnahmen erprobt, Hochschullehrende für E-Learning zu gewinnen. Werden Veranstaltungen hochschulübergreifend angeboten, stellt dies die Beteiligten in zweifacher Hinsicht vor eine Herausforderung, da in vielen Fällen nicht nur *eine* Neuerung (der Einsatz von E-Learning) sondern zusätzlich der Aspekt des *hochschulübergreifenden Angebots* akzeptiert werden muss. Die Innovation geschieht also auf zwei Ebenen. Einerseits greifen auch hier die Maßnahmen und Strategien, die in den letzten Jahren für die Diffusion von E-Learning-Innovationen entwickelt und umgesetzt wurden, andererseits betrifft der hochschulübergreifende Einsatz von Lehrveranstaltungen weitere organisationale, rechtliche, technische und didaktische Aktionsbereiche.

In zwei Hochschulverbünden in Deutschland wurden verschiedene Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen konzipiert und erprobt. Lehrende, die ihre Veranstaltungen mittels E-Learning in diesen Verbünden angeboten haben, wurden für diese Forschungsarbeit interviewt. Die Maßnahmen der beiden Hochschulverbünde werden im Folgenden vorgestellt.

### **2.2.1 Entwicklung von E-Learning-Veranstaltungen in der virtuellen Hochschule Bayern**

Die virtuelle Hochschule Bayern (vhb) ist eine gemeinsame Einrichtung der Universitäten und Fachhochschulen des Freistaates Bayern. Seit 2000 werden in der virtuellen Hochschule Bayern E-Learning-Veranstaltungen entwickelt, die von Studierenden der Trägerhochschulen kostenfrei belegt werden können. (RÜHL, 2010)

An dem Verbund sind alle Hochschulen des Freistaats beteiligt. Das Konzept der vhb sieht vor, dass Hochschullehrende ihre Veranstaltungen mittels E-Learning für Studierende der Verbundhochschulen anbieten (in einigen Fällen gibt es auch Kooperationen mit Abnehmern außerhalb Bayerns). Um Hochschullehrende für die Partizipation zu gewinnen, wurde für die Entwicklung von vhb-Kursen ein differenziertes Anreiz- und Verrechnungssystem entwickelt.

Hochschullehrende können sich für die Entwicklung von E-Learning-Kursen in Ausschreibungsverfahren um Fördermittel bis zu 40.000 EUR bewerben. Voraussetzung ist, dass Bedarf für diesen Kurs an mehreren anderen Hochschulen der vhb besteht. Die bedarfsgerechte Produktion von E-Learning-Kursen soll einen Mehrwert für die Studienangebote sichern. So werden nur solche Kurse gefördert und produziert, in denen Studierende der Partnerhochschulen kreditierbare Leistungen erwerben können. (VGL. RÜHL, 2010).

Zusätzlich zu der Förderung der Produktion der Kurse, können Anbieterinnen und Anbieter Mittel für die Betreuung der zusätzlichen (externen) Studierenden erhalten, die nach einem definierten Schlüssel vergeben werden<sup>5</sup>. So werden nicht nur die didaktische Konzeption und Umsetzung der E-Learning-Veranstaltungen vergütet, sondern auch der entstehende Mehraufwand durch die Betreuung zusätzlicher Studierender.

Als zusätzlichen Anreiz für die Beteiligung am Ausschreibungsverfahren der vhb, erlaubt eine Regelung in der bayerischen Lehrverpflichtungsverordnung, dass Hochschullehrende die Entwicklung und Durchführung von vhb-Kursen auf bis zu 25% ihres Lehrdeputats anrechnen können. (§ 3 (9) LUFV BAYERN, 2007).

Die Qualitätssicherung der vhb-Kurse erfolgt über ein mehrstufiges System. (RÜHL, 2010, S. 57). Neben Beratungen und Rückmeldungen durch die Geschäftsstelle der vhb und online-Befragungen der Teilnehmenden, führt die vhb eine einzigartige Form der Peer-Evaluation durch (EBD.). Dabei begutachten Expertinnen und Experten des betreffenden Fachgebiets den Kurs auch inhaltlich.

---

<sup>5</sup> Betreuungsgelder werden mit 25 Euro pro Studierende, die einen Leistungsnachweis erwerben, berechnet. Die Betreuungsmittelverordnung ist Online einsehbar (VGL. VIRTUELLE HOCHSCHULE BAYERN, 2008).

### **2.2.2 Förderung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen in der Universitätsallianz Metropole Ruhr**

Anders als im Konzept der virtuellen Hochschule Bayern wird im Verbund der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR) aufgrund der räumlichen Nähe der Partnerhochschulen verstärkt auf Blended Learning-Kurskonzepte gesetzt.

Im März 2007 haben sich drei Universitäten im Ruhrgebiet zu einer strategischen Allianz zusammengeschlossen. Mit der Universitätsallianz Metropole Ruhr wollen die Ruhr-Universität Bochum, die Technische Universität Dortmund und die Universität Duisburg-Essen zusammen Forschungsschwerpunkte fördern und einen gemeinsamen Studienort schaffen.

Mit dem Projekt RuhrCampusOnline (RCO) wird die Zusammenarbeit der UAMR-Universitäten in der Lehre gefördert und der Austausch von Lehrveranstaltungen unterstützt. E-Learning hat dabei die Funktion des Instruments für die virtuelle Mobilität, mit denen Studierende an den Lehrangeboten einer anderen Partner-Universität partizipieren können. Durch den systematischen Austausch von Lehrleistungen zwischen den Hochschulen wird dabei auch die Zusammenarbeit der Lehrenden gefördert.

Neben der Förderung der Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Kurse wurde im Rahmen des Projekts auch eine organisationale Infrastruktur zum Austausch hochschulübergreifender Lehrveranstaltungen geschaffen. Ebenso wurde eine technische Plattform entwickelt, die als hochschulübergreifender Informations- und Austauschpunkt zwischen den vorhandenen Lernplattformen beziehungsweise Verwaltungssystemen für Studium und Lehre dient (VGL. GETTO ET AL., 2009).

Die Entwicklung der hochschulübergreifenden Lehrveranstaltungen setzt auch hier die Beteiligung der Lehrenden der Partneruniversitäten voraus. Hochschulelehrende können über ein Ausschreibungsverfahren Mittel für die Entwicklung und Durchführung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen erhalten.

Über die Umsetzung der Veranstaltungen entscheidet eine unabhängige Jury, bestehend aus Mitgliedern der beteiligten Universitäten. Wesentliche Bedingung für die Vergabe ist auch hier, dass die Veranstaltung in einem Studienprogramm an mindestens einer weiteren Universität Anrechnung findet. Lehrende, die bereits vorhandene E-Learning-Veranstaltungen aus dem Angebot der eigenen Universität für Studierende der Partnerhochschulen öffnen, können darüber hinaus ebenfalls Betreuungsmittel für den entstehenden Mehraufwand durch zusätzliche Studierende erhalten.

Mittels eines bedarfsorientierten Verfahrens, das sich nicht an einzelne Lehrende, sondern an Fakultäten richtet, wird das Lehrangebot an den Fakultäten der UAMR-Hochschulen zielgerichtet ergänzt und optimiert. Zwar werden weiterhin einzelne

Lehrveranstaltungsanbieter mittels monetärer Anreize gefördert, der Bedarf wird aber auf Fakultätsebene zwischen den Partnerhochschulen ermittelt und festgelegt.

Die hochschulübergreifenden Lehrveranstaltungen werden über eine technische Plattform angeboten und administriert. Die Unterstützung des Leistungsaustauschs sowie die Realisierung eines automatisierten Anmeldeverfahrens erleichtern den Nutzern die Umsetzung hochschulübergreifender Lehre. Als zusätzlicher Mehrwert werden Lehrende durch ein hochschulübergreifendes Supportteam mediendidaktisch beraten und unterstützt. Darüber hinaus partizipieren die Beteiligten an weitgreifenden, professionellen Öffentlichkeitsarbeitsmaßnahmen.

### **2.3 Herausforderungen einer nachhaltigen Verankerung von E-Learning-Innovationen**

*„Perhaps the most critical component in institutional transformation of teaching and learning through technologies is faculty engagement.“*

(HAGNER & SCHNEEBECK 2001, S.1)

Verschiedene Projekte förderten in den vergangenen fünfzehn Jahren die Entwicklung von E-Learning-Kursen, bauten technische Infrastrukturen auf und führten Maßnahmen der Hochschul- und Personalentwicklung durch. Erfolgreich, im Sinne eines nachhaltigen Change-Prozesses, können diese Vorhaben aber nur dann bewertet werden, wenn Ergebnisse über den Förderzeitraum hinaus sichtbar bleiben und Veränderungen langfristig greifen.

Die Herausforderung liegt darin, Lehrende über die Dauer einer unmittelbaren Förderung hinaus für E-Learning zu gewinnen. Dafür sind eine entsprechende Infrastruktur, technische Möglichkeiten, Support und Beratung unmittelbar notwendig und mit entsprechenden Mitteln umzusetzen. Um aber Lehrende langfristig davon zu überzeugen, E-Learning einzusetzen, sind darüber hinaus Strukturen zu schaffen, die eine Partizipation attraktiv gestalten und Anreize zu bieten, die zum Mitmachen motivieren.

Darüber hinaus müssen Maßnahmen zur Gewinnung von Lehrenden für E-Learning-Innovationen individuelle Herangehensweisen, Hintergründe und Motivlagen berücksichtigen. Bezogen auf ROGERS (1995) haben HAGNER UND SCHNEEBECK (2001) Typen von Hochschullehrenden nach dem Grad ihrer Bereitschaft Innovationen anzunehmen identifiziert. Sie definieren in diesem Ansatz vier Stufen der Innovationsbereitschaft, beginnend mit denen, die Innovationen ohne weiteres annehmen bis hin zu denen, die eine Adaption von Innovationen eher ablehnen.

Lehrende, die früh an Innovationen partizipieren und als Erste kreativ mitwirken, nennen sie „*Entrepreneurs*“. Sie stellen die so genannte „*First Wave*“ dar. Diese

Gruppe zeichnet sich durch eine hohe Innovationsbereitschaft aus. Ihr Handeln kann als verstärkt intrinsisch motiviert angesehen werden. Die zweite Gruppe, die „*Second Wave*“, ist eher sicherheitsorientiert und hat daher ein starkes Bedürfnis nach Unterstützung und Anleitung. Die dritte Gruppe, die „*Reward Seekers*“, ist tendenziell extrinsisch motiviert. Die Aussicht auf karrierevorteile beeinflusst ihr Handeln. Akteure der vierten und letzten Stufe werden als die „*Reluctants*“ beschrieben. Sie verhalten sich eher vorsichtig und zurückhaltend und sind schwierig für Innovationen zu gewinnen. (VGL. HAGNER, 2001, HAGNER & SCHNEEBECK 2001).

Typ	Merkmale	Motivation
First Wave <i>Entrepreneurs</i>	Handeln aus eigener Überzeugung	Intrinsisch
Second Wave <i>Risk aversives</i>	Handeln zögerlich mit einem hohen Unterstützungsbedarf	Sicherheitsorientiert
Third Wave <i>Reward Seekers</i>	Handeln karriereorientiert	Extrinsisch
<i>Reluctants</i>	Handeln zurückhaltend	Unbestimmt

Tabelle 1: Typen Hochschullehrender nach HAGNER (2001, S. 3 ff.)

Den vier verschiedenen Gruppen werden unterschiedliche Handlungsmotive zugeschrieben und ihnen wird eine unterschiedlich hohe Bereitschaft (und Wahrscheinlichkeit) an E-Learning-Innovationen zu partizipieren, zugesprochen. So wird sich die erste Gruppe eher dem Einsatz von E-Learning widmen, als die zweite und die dritte. Wobei Akteure aus dem Bereich der vierten Gruppierung wahrscheinlich sehr spät – wenn überhaupt – teilhaben werden.

Die Aktivitäten der ersten Welle sind für das Anstoßen eines Innovationsprozesses wichtig, da sie Impulse liefern, Ideen entwickeln und als Leuchtturmprojekte wirken (VGL. BATES, 2000). Für ein flächendeckendes, nachhaltiges Implementierungsstreben sind sie aber nicht ausreichend. Die besondere Herausforderung besteht darin, auch die Personen zu gewinnen, die nicht zu der sogenannten ersten Welle gehören (VGL. HAGNER, 2001). Um eine flächendeckende Verbreitung von E-Learning an Hochschulen zu verwirklichen, muss eine breite Mehrheit von Personen über alle Fakultäten hinweg gewonnen werden.

Die Ansprache der Beteiligten kann nicht ausschließlich über die Hochschulleitungen erfolgen. Auf die Schwierigkeiten, Innovationen an Hochschulen mit Machtmitteln durchsetzen zu wollen, wird in den folgenden Kapiteln näher eingegangen. Es gilt



daher ein ausgewogenes Maß an Steuerungsmaßnahmen zu finden, die Top-down die E-Learning-Strategie der Hochschule festlegen, die Umsetzung von E-Learning technisch und organisatorisch realisierbar machen sowie gleichzeitig Bottom-up die entsprechenden Akteure einbeziehen und aktiv in den Change-Prozess einbinden. BERENDT bezeichnet diese Entwicklung als „*partizipative Prozessentwicklung*“, die alle Akteure einbezieht (2005, S. 539).

In den beschriebenen Verfahren von RCO und vhb kommen sowohl Top-down-, als auch Bottom-up-Strategien zur Aktivierung Lehrender für hochschulübergreifendes E-Learning zum Einsatz. Damit sowohl die angestrebte Verankerung über strategische Verfahren erzielt werden kann, als auch durch Förderung einzelner Lehrender die Sichtbarmachung des Mehrwerts hochschulübergreifender Lehre mittels E-Learning erreicht wird, erscheint ein Ansatz, der beide Strategien vereint sinnvoll. So werden die auf der Leitungsebene festgelegten Ziele gefördert, aber auch Akteure in Fakultäten erreicht, die bisher über wenig Erfahrung mit E-Learning und hochschulübergreifender Lehre verfügen und entsprechend zurückhaltend agieren.

## 2.4 Zusammenfassung

Um Anreiz-Modelle zu finden, die eine Partizipation an hochschulübergreifendem E-Learning auf Dauer attraktiv gestalten, muss ein Fokus auf die spezifische Organisationsstruktur von Hochschulen gerichtet werden, während gleichzeitig die Motivlage Lehrender zu beachten ist. Innovativ zu handeln bedeutet oftmals ein Risiko einzugehen und sich unter Umständen einer Situation auszusetzen, in der ein Scheitern auf dem unsicheren neuen Weg schlimmstenfalls Sanktionen nach sich zieht. Die hohe Ungewissheit und die Angst, persönlich mit Misserfolgen in Verbindung gebracht zu werden, wirkt sich hemmend auf die individuelle Partizipationsbereitschaft aus (VGL. KRIEGESMANN, 2012).

Es gilt außerdem zu berücksichtigen, dass die Partizipationsbereitschaft Einzelner nicht nur durch ihre Handlungsbereitschaft sondern auch durch die Fähigkeit zum Handeln beeinflusst wird (VGL. STAUDT, 1997). Notwendig für die Beteiligung an hochschulübergreifendem E-Learning sind Kompetenzen sowie die Bereitschaft des Einzelnen, innovativ zu handeln.<sup>6</sup>

Neben Maßnahmen der Organisations- und Personalentwicklung müssen auch technische und organisationale Rahmenbedingungen ein Umfeld bieten, das hochschulübergreifendes E-Learning nicht nur ermöglicht, sondern auch wahrscheinlich macht.

---

<sup>6</sup> STAUDT differenziert innerhalb der individuellen Kompetenz zwischen „Handlungsfähigkeit“, die durch „explizites Wissen, implizites Wissen (Erfahrungen) und Fertigkeiten“ erreicht wird und „Handlungsbereitschaft, sich außerhalb bekannter und gesicherter Pfade zu engagieren“ (STAUDT, 1997).

### **3 Die Hochschule im Kontext organisationstheoretischer Überlegungen**

E-Learning-Implementierungsstrategien an Hochschulen zeichnen sich durch ein spezifisches Change-Management aus. Sie sind ausgerichtet auf die individuellen Voraussetzungen der Organisation Hochschule. Zu deren systemimmanenten Herausforderungen zählt zum einen ihre spezifische Organisationsstruktur, zum anderen die damit eng verknüpfte (Macht-)Position der Hochschullehrenden als wesentliche Akteure bei der Implementierung von E-Learning.

Eine Analyse der spezifischen Organisationsform von Hochschulen ist insofern notwendig, um zu verstehen wie Veränderungsprozesse im Allgemeinen an Hochschulen gestaltet sein müssen, welche Umsetzungsmöglichkeiten realisierbar beziehungsweise praktikierbar und welche Mittel zur Durchsetzung wirksam sind. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass in Hochschulen die verschiedenen Bereiche weitgehend unabhängig voneinander arbeiten und ihre Mitglieder sich durch ein hohes Maß an fachlicher Expertise und Autonomie auszeichnen. Entsprechend gering scheint die Möglichkeit zu sein, Veränderungsprozesse mit Machtmitteln durchzusetzen.

Für die Gestaltung von Anreizen für hochschulübergreifendes E-Learning ist daher zunächst eine ausführliche Betrachtung der spezifischen Organisationsform von Hochschulen notwendig. Dafür werden wesentliche Begriffe und Merkmale definiert. Das Modell zur Differenzierung verschiedener Organisationstypen nach MINTZBERG (1992) liefert die Basis zur Typisierung der Organisation Hochschule. Im Weiteren werden verschiedene Ansätze zur Beschreibung und Klassifikation der Hochschule als Organisation und deren Mitglieder sowie deren Bedeutung für die Gestaltung von Anreizen abgewogen. Reformen sowie politische und gesetzliche Veränderungen der letzten Jahre werden ebenso berücksichtigt.

#### **3.1 Definition und Merkmale**

##### **3.1.1 Der Organisationsbegriff**

Unter den Begriff Organisation fällt im Allgemeinen eine sehr heterogene Gruppe von Einrichtungen aus der privaten Marktwirtschaft, dem Gemein-, Bildungs- und Gesundheitswesen sowie Kirchen und Staat. Dazu zählen beispielsweise wirtschaftliche Unternehmen, Kirchen, Krankenhäuser, Schulen oder Universitäten. Diese unterscheiden sich in wesentlichen Merkmalen und haben ausnahmslos eigene, für ihre Organisationsform spezifische Charakteristika und Probleme. (VGL. LUHMANN, 2006; BALOG, 2008; MORGAN, 1986).

Eine allgemeingültige Definition von Organisation wird den sehr individuellen und unterschiedlichen Merkmalen der verschiedenen Formen nicht gerecht, denn deren

Vielfalt ist zu groß und zu divers, um sie gemeinsam zu betrachten (ENGELS, 2004, S. 12). Der Versuch einer einheitlichen Definition von Organisation wäre auch insofern nicht zielführend, als dass die Vielschichtigkeit der Wesensmerkmale von Organisationen durch eine einheitliche Definition nicht berücksichtigt werden könnte und somit auch nicht zu einer Klärung beitragen würde (FRESE, 2005, S. 20).

Die Gründe dafür liegen in der Komplexität von Organisationen und der Schwierigkeit, universale Merkmale zu identifizieren, anhand derer sie definiert und klassifiziert werden könnten. Der Begriff kann somit auch nur die Merkmale beschreiben, die notwendig sind, um eine spezifische Organisation zu definieren, und keine allgemein umfassenden Merkmalsbeschreibungen geben (BALOG, 2008, S. 271).

Verschiedene Organisationsformen sind demnach einzeln zu betrachten. Je nach Blickwinkel stehen spezifische Merkmale im Vordergrund und damit variiert auch ihre Definition. In verschiedenen Organisationstheorien werden Kriterien und Merkmale unterschiedlicher Organisationsformen analysiert und organisiert. Der Begriff wird in unterschiedlichen Ansätzen flexibel verwendet. Eine „*Organisation ist dadurch dass, wofür eine Organisationstheorie sie hält*“<sup>7</sup> (MARCH zitiert nach BARDMANN & GROTH, 2001, S. 21). Auf Merkmale zur Klassifizierung von Organisationen wird im Folgenden eingegangen.

### 3.1.2 Klassifizierungsmerkmale von Organisationen

Wie bereits erwähnt, zeichnen sich verschiedene Organisationstypen durch spezifische Charakteristika aus. Im Folgenden werden Merkmale identifiziert, nach denen Organisationen klassifiziert und unterschieden werden können. Anhand dieser spezifischen Merkmale können *Arten* oder *Typen* von Organisation definiert und Hochschulen entsprechend eingeordnet werden.

Als Klassifizierungsmerkmale können beispielsweise Faktoren wie die Größe, Struktur, Arbeitsfeld oder Produkte beziehungsweise Dienstleistungen der Organisation dienen. Eine Klassifikation nach Branchen ist insofern aber nicht zielführend, da strukturelle Aufbau- und Identifikationsmerkmale nicht branchenspezifisch sind. Wesentlich für eine systematische Betrachtung sind demnach nicht die Produkte oder Dienstleistungen, die in der Organisation hergestellt werden oder mit denen sie handelt, sondern vielmehr das Zusammenspiel der Menschen und Abteilungen, deren Funktionen sowie die Abläufe zwischen den einzelnen Einheiten. Eine Unterscheidung beispielsweise zwischen „*Wirtschaftsunternehmen*“ und „*sonstigen Organisationen*“ greift daher weniger, als eine Differenzierung nach dem strukturellen Aufbau

---

<sup>7</sup> In einem Interview nach der Definition des Begriffs Organisation gefragt, antwortet der Organisationswissenschaftler MARCH: „[...] *Organisation ist immer das, wofür eine Organisationstheorie sie hält*“ (Interview in: BARDMANN & GROTH, 2001, S. 21).

und dem Zusammenspiel der verschiedenen Bereiche innerhalb der Organisation (WEICK, 2001, S. 123).

Das Zusammenspiel und die Handlungen der Akteure sind also ein wesentliches Klassifizierungsmerkmal. Aktivitäten und Prozesse wirken sich auf alle Bereiche innerhalb der Organisation aus. Organisationen sind sogar in der Lage, sich selbst eigenständig zu produzieren sowie zu reproduzieren (LUHMANN 2006, S. 39)<sup>8</sup>. Aufbau und Struktur können noch so unterschiedlich sein, im Vordergrund stehen immer ihre Aktivitäten. Definitionen des Begriffs Organisation, die diesen Fokus aufgreifen, liefert beispielsweise WEICK:

*„Organisationen [...] sind eine Aneinanderreihung und Verknüpfung von Interaktionsprozessen, ein Zusammenspiel von unterschiedlichen Prozessen, aus denen schließlich habitualisierte Routinen und Netzwerke von Handlungen hervorgehen“* (WEICK, 2001, S. 123).

und BALOG: *„Organisationen sind koordinierte und kooperative Handlungszusammenhänge. Sie sind von ihren Umwelten abgegrenzt und ihnen werden symbolisch repräsentierte soziale Identitäten (Eigennamen, die einen Hinweis auf die Kernaktivitäten, also die zu realisierenden Ziele enthalten) zugeordnet. Die Zugehörigkeit und auch der Zugang zur Organisation sind an bestimmte Bedingungen und/oder Verpflichtungen gebunden. Die Handlungen der Mitglieder werden nicht nur ihnen als Personen, sondern auch (in unterschiedlicher Kombination) zugleich auch dem Handlungszusammenhang zugeschrieben“* (BALOG, 2008, S. 271).

Die Aktivitäten in einer Organisation sind arbeitsteilig organisiert und auf das Erreichen eines bestimmten Ziels ausgerichtet. Durch die Zusammenarbeit von Personen und Bereichen können so Ziele erreicht werden (Produkte erstellt, Projekte realisiert oder Dienstleistungen angeboten), die die Arbeitskapazität einer Einzelperson überschreiten würde (FRESE, 1992, S. 2). Um diese Ziele zu erreichen werden Aufgaben und Kompetenzen verteilt, Arbeitsabläufe strukturiert, Informationen verteilt und zwischen den Beteiligten kommuniziert.

Die Mitglieder der Organisation verbindet, dass sie ihre Handlungen auf das Erreichen eines gemeinsamen Ziels ausrichten. So beeinflussen die Handlungen eines Mitglieds der Organisation die Handlungen und Arbeitsabläufe anderer Organisationsmitglieder und Einheiten (VGL. FRESE, 2005; BALOG, 2008).

Die Art der Zusammenarbeit der Akteure, ist teilweise in „kodifizierten Regeln“, oder in „etablierten Gewohnheiten“ festgelegt (BALOG, 2008, S. 272). Diese können als Organisationskultur bezeichnet werden, deren Bestehen charakteristisch für Organisationen ist. Es handelt sich dabei um ein implizites Einvernehmen der Mitglieder

---

<sup>8</sup> Der Systemtheoretiker LUHMANN definiert Organisationen daher als „autopoetische Systeme“. Nach der „Theorie selbstreferenzieller Systeme“ sind Organisationen ein sich selbst erhaltendes und (größtenteils) handlungsautonomes System (LUHMANN, 2006).

hinsichtlich gemeinsamer Wertevorstellungen und Normen, das die Struktur der Organisation sowie die Ausführung der Arbeitsabläufe beeinflusst. Diese ungeschriebenen Gesetze und Verhaltensnormen regeln das Miteinander. Die Organisationskultur ist dementsprechend ein unausgesprochenes Selbstverständnis der Organisationsangehörigen, welches das Verhalten oder die Arbeitsabläufe in dieser Organisation betrifft. Sie wird unbewusst erlernt und von neuen Mitgliedern ebenso übernommen. Die Organisationskultur reguliert somit das organisatorische Handeln und sorgt für dessen Kohärenz (VGL. SCHREYÖGG, 1992)<sup>9</sup>.

Verschiedene Merkmale können also zur Definition von Organisationen herangezogen werden. Für diese Arbeit stehen Folgende im Vordergrund:

- Organisationen bestehen aus Handlungen und Aktivitäten ihrer Mitglieder.
- Die Aktivitäten in einer Organisation werden arbeitsteilig vorgenommen um, ein bestimmtes Produkt zu schaffen, Wissen zu generieren oder eine Dienstleistung anzubieten.
- Die Zusammenarbeit der Akteure wird koordiniert und ist in einer spezifischen Struktur in Abteilungen und Bereichen organisiert.
- Die Zusammenarbeit innerhalb der Organisation ist geprägt durch eine spezifische Organisationskultur.

Zusammenfassend können Organisationen als Handlungsabläufe innerhalb definierter Grenzen beschrieben werden, die ein bestimmtes Ziel verfolgen und deren Mitgliedschaft ein mehr oder weniger regelkonformes Verhalten impliziert. Die Mitgliedschaft in einer Organisation muss nicht zwingend einen exklusiven Charakter haben. Mitglieder können zugleich Interessen jenseits der Organisation oder durch Mitgliedschaften in anderen Organisationen haben und verfolgen.

### 3.2 Organisationstypologisierung nach MINTZBERG

MINTZBERG (1992) strukturiert Organisationen in fünf Teile, die in Wechselbeziehungen zueinander stehen und die zusammengenommen die Organisation abbilden. Sein Ansatz zur Typologisierung basiert auf einer Klassifizierung von Organisationen nach ihrer inneren Logik. Die Fünfteilung kann auf alle Organisationstypen angewandt werden. Die fünf Teile unterscheiden sich in Funktion und Interaktion.

Im Zentrum seiner Organisationstypologie steht grundsätzlich der „*betriebliche Kern*“ (EBD., 1992, S. 26). MINTZBERG bezeichnet diesen als Basis, die es in jeder Organisationsform gibt. Die Mitarbeitenden des betrieblichen Kerns erstellen oder produzieren die Produkte, beziehungsweise Dienstleistungen, die durch die Organisation vertrieben werden.

---

<sup>9</sup> in Anlehnung an ALLAIRE & FIRSIOTU, 1984.

Sehr einfach strukturierte Organisationen mit wenigen Mitgliedern bestehen aus einem weitgehend eigenverantwortlich agierenden, ausführenden Mitarbeitendenstab. Je größer die Organisation und je komplexer die Aufgabenverteilung wird, desto höher wird der Bedarf an koordinierenden Tätigkeiten, die durch Führungspersonen wahrgenommen werden. MINTZBERG definiert diese oberste Ebene des Führungspersonals als „*strategische Spitze*“ einer Organisation (EBD.). Diese Ebene ist durch eine hierarchische organisierte „*Mittellinie*“ mit dem „*betrieblichen Kern*“ verbunden (EBD.). Sie übernimmt außerdem Kontrollaufgaben und trägt Verantwortung dafür, dass die Ziele der Organisation erreicht werden, die von verantwortlichen Instanzen vorgegeben werden (zum Beispiel Eigentümer, Aktionäre, Mitglieder, Förderer etc.).

Ab einer bestimmten Größe benötigen Organisationen zusätzlich Personen oder Abteilungen, die standardisierte Aufgaben übernehmen, beziehungsweise dafür sorgen, dass Aufgaben stärker standardisiert werden und mechanisch ablaufen. Dieser als „*Technostruktur*“ bezeichnete Bereich ist keine reine Verwaltung, übernimmt jedoch die administrativen Aufgaben innerhalb der Organisation (EBD.).

Organisationen mit einer sehr großen Mitgliederzahl brauchen, um funktionieren zu können, zusätzlich eine ausgeprägte eigene Infrastruktur. MINTZBERG bezeichnet diese als den „*Hilfsstab*“ (EBD.). Dieser ist für alle sonstigen Dienstleistungen, wie Post- und Kantinendienste sowie die Öffentlichkeitsarbeit und rechtliche Belange verantwortlich.

Diese fünf Bereiche beziehungsweise Personengruppen übernehmen im Rahmen einer interpersonalen Arbeitsteilung die Aufgaben innerhalb der Organisation. Die Bereiche sind nicht linear in einer Abfolge zu sehen, sondern interagieren sie – je nach Größe der Organisation und Komplexität der Aufgabenteilung – miteinander und bilden die Struktur der Organisation.

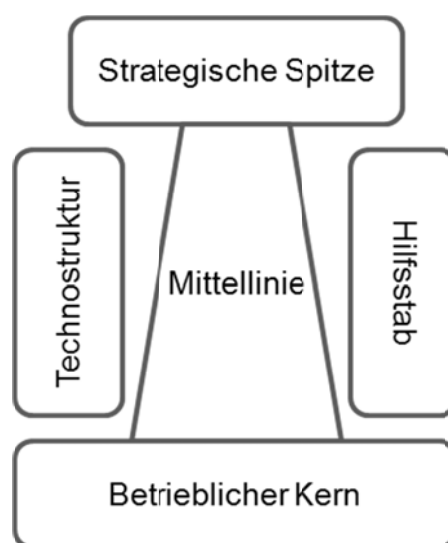


Abbildung 3: Die fünf Teile einer Organisation (MINTZBERG, 1992, S. 28)

Diese Aufteilung der Verantwortlichkeiten innerhalb der Organisation ist MINTZBERGS Ausgangspunkt, um verschiedene Organisationstypen zu beschreiben. Die fünf identifizierten Bereiche sind unterschiedlich stark ausgeprägt und interagieren in verschiedener Weise miteinander. Diese Organisationsstruktur bildet ein System anhand dessen MINTZBERG fünf Prototypen von Organisationen differenziert (MINTZBERG, 1983, S. 151 ff.):

- „*Simple Structure*“
- „*Machine Bureaucracy*“
- „*Professional Bureaucracy*“
- „*Divsionalized Form*“
- „*Adhocracy*“

Die Einfachstruktur („*Simple Structure*“) zeichnet sich im Wesentlichen durch ihre *Strukturlosigkeit* aus (MINTZBERG, 1992, S. 42). Wenn überhaupt, verfügt sie über eine minimale Technostruktur. Ein Hilfsstab ist in der Regel kaum erforderlich. Aufgaben werden unkompliziert verteilt und es besteht ein so geringer Koordinationsaufwand, dass dieser im direkten Kontakt unbürokratisch geregelt werden kann. Diese Organisationen bleiben dadurch flexibel und dynamisch. Der wesentliche Teil ist der betriebliche Kern. Dieser wird lediglich durch eine kleine Führungshierarchie gesteuert. (EBD., S. 214 f.).

Der wichtigste Teil der Maschinenbürokratie („*Machine Bureaucracy*“) hingegen ist die Technostruktur. Maschinenbürokratien kennzeichnet ein hohes Maß an standardisierten Routineaufgaben, eine präzise dezentrale Rollen- und Aufgabenverteilung sowie eine definierte Autoritätshierarchie. Typischerweise ist diese Organisationsstruktur in alten, großen Unternehmen, wie Automobilkonzernen oder Stahlunternehmen zu finden. (EBD., S. 224 f.).

Ähnlich der Profibürokratie ist auch die Spartenstruktur („*Divizionalized Form*“) weniger eine zusammenhängende Organisation als eine Ansammlung von autonomen Abteilungen, die lediglich auf eine gemeinsame Verwaltung zugreifen. Die verschiedenen Bereiche agieren parallel, weitgehend unabhängig voneinander. Sie sind in der Regel nach Märkten oder Themen organisiert und werden von einer Leitungsposition aus koordiniert und beaufsichtigt. (EBD., S. 288 f.).

Wenn für kurzfristige Entwicklungsprojekte temporär Experten aus verschiedenen Disziplinen zusammenkommen, entsteht eine Adhokratie („*Adhocracy*“). Diese agieren für einen definierten Zeitraum als betrieblicher Kern. Sie werden dabei von einem Hilfsstab unterstützt. In dieser Organisationsstruktur gibt es entsprechend kaum standardisierte Prozesse oder etablierte Verfahren. Die Koordination der Beteiligten erfolgt über eine gegenseitige Abstimmung. (EBD., S. 336 f.).

Universitäten, Krankenhäuser und Schulen ordnet MINTZBERG der Profibürokratie („*Professional Bureaucracy*“) zu. Die Koordination erfolgt in dieser Organisationsstruktur insbesondere durch in hohem Maße standardisierte Qualifikationen. Diese machen eine Autoritätshierarchie obsolet – und unwirksam, denn der betriebliche Kern der Profibürokratie wird durch hoch qualifizierte Mitarbeitende bestritten, die größtenteils selbst Kontrolle über ihre eigene Arbeit haben. Sie agieren dabei weitgehend unabhängig voneinander. (EBD., S. 256 f.).

### **3.3 Ansätze zur Klassifikation der Organisation Hochschule**

Verschiedene Ansätze fokussieren die Klassifikation der Organisation Hochschule. Die Profibürokratie nach MINTZBERG (1992) wird im Folgenden zunächst näher betrachtet. Er stellt Rollen und Zusammenhänge dieses Organisationstyps heraus.

Die weitgehende Unabhängigkeit und Autonomie der Teilbereiche der Hochschule fokussiert WEICK mit der Definition von Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme (1976). Die Form und Art der Entscheidungsprozesse an Hochschulen beschreiben COHEN und MARCH (1974) als die organisierter Anarchien.

Als Ausgangslage für die Betrachtung der spezifischen organisationalen Rahmenbedingungen erfolgt anhand dieser drei Ansätze eine Analyse und Klassifikation der Organisationsform von Hochschulen.

#### **3.3.1 Profibürokratien**

Hochschulen gehören nach MINTZBERG zum Organisationstyp der Profibürokratie. Deren wichtigstes Merkmal ist die herausragende Bedeutung der hochgradig professionalisierten Mitarbeitenden für die Organisation (ENGELS, 2004, S. 15). Sie arbeiten weitgehend unabhängig voneinander und stehen weniger mit ihren Kolleginnen und Kollegen innerhalb der Organisation als mit Kundinnen und Kunden oder Klientinnen und Klienten im Kontakt. Eine Ärztin, die in einem Krankenhaus in der Abteilung für Augenheilkunde arbeitet, steht beispielsweise weniger mit Kolleginnen und Kollegen im gleichen Krankenhaus in der Abteilung für Orthopädie im Austausch, als mit anderen Augenheilkundeärztinnen weltweit. Ähnliches gilt in Hochschulen: Beispielsweise hat eine Professorin, die Inhaberin eines Lehrstuhls für thermische Verfahrenstechnik an einer Fakultät für Maschinenbau ist, einige organisatorische Überschneidungspunkte mit ihre Kolleginnen und Kollegen innerhalb ihrer Fakultät, inhaltlich arbeitet sie jedoch weitgehend unabhängig von den anderen Lehrstuhlinhaberinnen und Lehrstuhlinhabern ihrer Fakultät. Mit Kolleginnen und Kollegen in einer anderen Fakultät der gleichen Hochschule hat sie in der Regel keine arbeitsbezogenen Berührungspunkte. Die einzige grundsätzliche Gemeinsamkeit ist die Nutzung der gleichen Infrastruktur und Dienstleistungen der Organisation. Ihr eigentlicher Bezugsrahmen



aber sind Verfahrenstechnikerinnen und Verfahrenstechniker an anderen deutschen und internationalen Hochschulen sowie möglicherweise Industriepartnerinnen und Industriepartner und in jedem Fall die Verfahrenstechnikstudierenden an ihrer Hochschule.

Neben dem hohen Maß an Autonomie und Unabhängigkeit ist die Machtposition der Mitglieder in der Organisation symptomatisch für die Profibürokratie. Diese resultiert aus der ausgewiesenen fachlichen Expertise, die sie in die Organisation einbringen. Die hochgradig professionalisierten und spezialisierten Mitglieder des Systems Hochschule, die Professorinnen und Professoren bilden somit den wesentlichen Bestandteil der Organisationsstruktur, den betrieblichen Kern. Sie produzieren durch Forschung Wissen – das Produkt der Hochschule – das durch Lehre an die Studierenden weitergegeben wird. Hochschullehrende bekleiden damit die zentrale Rolle in der Organisation Hochschule. Aufgrund dieser bedeutungsvollen Position und ihrer, durch die Freiräume in Forschung und Lehre geschaffenen, Eigenständigkeit entsteht ihre ausgesprochene Machtposition im System Hochschule. (VGL. MINTZBERG, 1992, S. 256 f.).

### 3.3.2 Loosly Coupled Systems

Die Mitglieder der Organisation Hochschule arbeiten also in verschiedenen Bereichen, wie das oben genannte Beispiel gezeigt hat, weitgehend unabhängig voneinander. Sie werden lediglich zu einer zusammenhängenden Einheit durch die gemeinsam genutzte Infrastruktur, Räume oder Verwaltung, die diese Bereiche zu einer Organisation werden lässt. Hochschulen können daher auch als „lose gekoppelte Systeme“ bezeichnet werden. Diese Definition, die allgemein für Bildungsorganisationen gilt, geht auf einen Aufsatz von WEICK (1976) zurück. Anders als in vielen organisationstheoretischen Ansätzen, die davon ausgehen, dass verschiedene Bereiche einer Organisation eng miteinander verwoben sind, schlägt er vor, Bildungsorganisationen als „lose gekoppelte Systeme“ zu betrachten (VGL. WEICK, 1976).

Unter der losen Kopplung von Elementen, Dingen oder Einheiten wird verstanden, dass diese in irgendeiner Weise zusammenhängen, beziehungsweise in einer Beziehung zu einander stehen. Diese kann unterschiedlich intensiv sein, je nachdem wie stark der Austausch zwischen den einzelnen Teilen ist. Die Interaktion zwischen ihnen kann entweder dauerhaft oder temporär sein.

In lose gekoppelten Systemen hingegen besteht die Interaktion nicht temporär, sondern immer über einen längeren Zeitraum. Die lose gekoppelten Elemente sind in einem System organisiert und reagieren stetig aufeinander. Zwischen den einzelnen Bestandteilen des Systems entstehen so Interdependenzen, wobei jeder einzelne Bereich dennoch nicht im System aufgeht, sondern stets eine eigene Identität behält. Die verschiedenen Bereiche bleiben darüber hinaus auch faktisch getrennt. Die In-

tensität der Interaktion im System<sup>10</sup> kann daran bemessen werden, wie viel Interaktion es zwischen den einzelnen Bereichen im System gibt (WEICK, 1976, S. 3). In Hochschulen könnte der Grad der Kopplung somit über Ausmaß und Frequenz der Interaktion der verschiedenen Fachbereiche abgelesen werden.

Die Verbindung zwischen den einzelnen Bereichen eines lose gekoppelten Systems ist unregelmäßig und jederzeit auflösbar. Als Teilbereiche einer Organisation können sie wie „Bausteine“ auf die Organisation aufgesetzt und wieder abgetrennt werden. Dies impliziert, dass in lose gekoppelten Systemen ein Element sich verändern kann, ohne dass dies Auswirkungen auf andere Elemente oder das gesamte System hätte (WEICK, 1976, S. 7). Eine positive Auswirkung dieser Eigenschaft der losen Kopplung ist, dass das Scheitern eines Teils der Organisation nicht bedeutet, dass das gesamte System zusammenbricht. Sind lose gekoppelte Systeme einerseits zerbrechlich, weil sie oftmals über keine Einheitlichkeit und keinen Zusammenhalt verfügen, weil ihre Bereiche so unterschiedlich und unabhängig sind, so impliziert diese Unabhängigkeit der verschiedenen Bereiche andererseits Stärke und Stabilität durch die Möglichkeit lokal so flexibel reagieren zu können (WEICK, 1976, S. 11). Von dieser systemimmanenten Eigenschaft profitieren Hochschulen. Durch die Unabhängigkeit der Fakultäten belasten Veränderungen, Reduktionen oder einzelne Misserfolge nicht das Gesamtsystem.

Durch die Autonomie der einzelnen Bereiche in lose gekoppelten Systemen besteht mehr Raum für Selbstbestimmung durch die Akteure, da es keine koordinierende Stelle gibt, die die verschiedenen Bereiche miteinander verbindet (WEICK, 1976, S. 6 ff.). In dem großen Gesamtsystem können mehrere Bereiche nebeneinander bestehen, die nicht nur unterschiedliche Aufgaben bearbeiten und andere Schwerpunkte haben, es können auch verschiedene Wertesysteme nebeneinander existieren.

Übertragen auf die Hochschule fällt diese Eigenschaft lose gekoppelter Systeme einerseits im Hinblick auf die verschiedenen Fachkulturen, andererseits hinsichtlich der Unterschiede in der Organisation der Verwaltung im Gegensatz zum Wissenschaftsbereich auf. Die Stablinienorganisation der Hochschulverwaltung ist in den Fakultäten so nicht wiederzufinden. Die einzelnen Fachbereiche existieren mehr oder weniger unabhängig voneinander und von der Verwaltung. Sogar innerhalb der einzelnen Fakultäten und Fachbereiche können auch die ihnen zugeordneten Lehrstühle als lose gekoppelte Elemente einer Einheit gesehen werden, die einige Überschneidungen und Interaktionsfelder haben, jedoch in ihrem Kernbetrieb eigenständig und unabhängig voneinander agieren.

---

<sup>10</sup> WEICK spricht hier von einem „Grad der Kopplung“ (1976, S.3).

### 3.3.3 Organisierte Anarchien

Der Frage, wie Entscheidungsprozesse in Organisationen mit den spezifischen Merkmalen von Hochschulen getroffen werden, gehen COHEN und MARCH nach. Um die Organisationsform von Hochschulen zu definieren, betrachten sie daher die Form und Art der Entscheidungsprozesse, die sie als die einer „organisierten Anarchie“ bezeichnen und wie folgt definieren (COHEN & MARCH, 1974, S. 195):

*„The American College or university is a prototypic organized anarchy. It does not know what it is doing. Its goals are either vague or in dispute. Its technology is familiar but not understood. Its major participants wander in and out of the organization”* (EBD.).

Die Bezeichnung „organisierte Anarchie“ machen sie insbesondere an drei Kernmerkmalen fest:

- Die Organisation reflektiert ihr eigenes Handeln nicht,
- die verfolgten Ziele sind entweder unkonkret oder widersprüchlich, die Verwaltungs- und Organisationsabläufe sind zwar bekannt, werden aber nicht durchdrungen und
- es herrscht eine hohe Fluktuation unter den wichtigsten Beteiligten der Organisation. (VGL. EBD., S. 195 ff.).

Im Zentrum ihrer Analyse des Systems Hochschule stehen insbesondere der Mangel an explizitem Management und konkreten Strategien zur Entwicklung der Organisation.

Problemlösestrategien erfolgen an Hochschulen nach dem „Garbage-Can-Modell“. Damit ist gemeint, dass Lösungen für Probleme entwickelt werden, dann aber wieder verworfen (in den Mülleimer geworfen) werden, um später doch wieder hervorgeholt und umgesetzt zu werden. Dieses Modell steht bildhaft für die fehlende strategische Planung an Hochschulen.

Hochschulen als organisierte Anarchien zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass Entscheidungen zur Veränderung struktureller Prozesse selten nach einem definierten, überdauernden Kriterienkatalog getroffen werden. Ideen dazu, welche Maßnahmen getroffen werden, um ein bestimmtes Problem zu lösen, werden zumeist ad hoc im Prozess selbst entwickelt und können jederzeit wieder verändert werden (COHEN ET AL., 1972, S. 8). Wenn es kein abgestimmtes, im Vorfeld definiertes Vorgehen und keine festgelegten etablierten Abläufe für Problemlösungen gibt, kann letztendlich spontan ein Problemlösungskonzept umgesetzt werden, das im Laufe des Verfahrens schon einmal von allen Beteiligten als unzureichend bewertet wurde. (VGL. HANFT, 2000, S. 5 ff.).

Da die an den Problemlöseprozessen Beteiligten sich ständig ändern, kann sich auch kein definierter Verfahrenskatalog etablieren. Die Beteiligten probieren Verfahren und Lösungsstrategien nach dem „Trial and Error“-Prinzip aus: Wenn ein Verfahren nicht funktioniert, wenden sie ein anderes an. Aufgrund häufiger personeller Wechsel von Personen und Posten im wissenschaftlichen Bereich kann es auch passieren, dass die gleichen Fehler wiederholt gemacht werden. Die Verfahren werden nicht dokumentiert oder weitergegeben und es bleibt bei einer Tendenz zu „unklaren Verwaltungstechnologien“, die symptomatisch für organisierte Anarchien sind (EBD., S. 7).

### **3.4 Hochschulspezifische organisationale Rahmenbedingungen**

Zu den wesentlichen Klassifikationskriterien von Hochschulen gehört entsprechend ein starker und autonomer betrieblicher Kern, der Forschung und Lehre betreibt und dessen Teilbereiche nur lose an die restliche Organisation gekoppelt sind. Die Mitglieder des betrieblichen Kerns der Organisation Hochschule zeichnen sich durch ein hohes Maß an fachlicher Expertise und Selbstbestimmtheit aus. Entscheidungsprozesse folgen keinem definierten einheitlichen Vorgehen, sondern werden kurzfristig ausgearbeitet und ad hoc umgesetzt.

Im Folgenden wird der organisationale Aufbau von Hochschulen mit ihren Positionen, Rollen, Gremien und Teilbereichen genauer betrachtet und eine tiefergehende Analyse der organisationsspezifischen Charakteristika ihrer Mitglieder vorgenommen.

#### **3.4.1 Aufbauorganisation von Hochschulen**

An der strategischen Spitze der Organisation Hochschule steht die Hochschulleitung. Die Personen in diesen Führungspositionen werden durch Mitglieder des betrieblichen Kerns – den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – gestellt und teilweise gewählt. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nehmen darüber hinaus auch über Mitgliedschaften in Ausschüssen und Gremien Einfluss auf Entscheidungen, die in der Hochschule getroffen werden. Die Hochschule kann daher als tendenziell demokratisch bezeichnet werden. MINTZBERG spricht in diesem Sinne von einer „kollegialen Organisation“ (MINTZBERG, 1992, S. 266).

Diese demokratische, kollegiale Struktur gilt allerdings in erster Linie für den betrieblichen Kern, also den wissenschaftlichen Betrieb der Hochschule. Nicht für deren Verwaltung oder weitere zentrale Einrichtungen. Neben der Bottom-up-Struktur des betrieblichen Kerns, existiert parallel die hierarchische Top-down-Struktur des Hilfsstabs (EBD., S. 267).

Eine Mittellinie ist in der Organisation Hochschule nahezu nicht vorhanden. Die Mitarbeitenden im betrieblichen Kern, die Professorinnen und Professoren, koordinieren und kontrollieren ihre Tätigkeiten weitgehend selbst, daher ist diese nicht notwendig. Die Koordination wird von den Dekanaten übernommen. (EBD., S. 263). Verglichen mit wirtschaftlichen Unternehmen haben sie Aufgaben und Funktionen eines mittleren Managements inne (HANFT, 2000, S. 11).

Nach MINTZBERGS fünfteiliger Organisationsstruktur stellen den betrieblichen Kern die Personengruppen dar, die unmittelbar das Produkt, beziehungsweise die Leistung produzieren. In der Organisation Hochschule sind das die Professorinnen und Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitenden, zu deren Entlastung ein ausgeprägter Hilfsstab bereitsteht. Insbesondere aufgrund der hohen Kosten, die Hochschulen für qualifizierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einkalkulieren, sind sie darauf bedacht, ihnen möglichst viele bürokratische Routineaufgaben abzunehmen. Diese werden durch den Hilfsstab übernommen. Dazu zählen beispielsweise Einrichtungen wie Medien- und Rechenzentren oder Bibliotheken. (MINTZBERG, 1992, S. 262). Die Hochschulverwaltung mit ihren Aufgaben im Kontroll- und Planungsbereich bildet letztlich die Technostruktur. HANFT fasst die Technostruktur und den Hilfsstab in der Organisation Hochschule unter dem Begriff „Administration“ zusammen (HANFT, 2000, S. 11).

Struktur und Organisation von Hochschulen sind über das Hochschulrahmengesetz und einzelne Ländergesetze weitgehend geregelt. Hochschulen in Deutschland bestehen zumeist aus Instituten, Fachbereichen oder Fakultäten und Lehrstühlen. Den Fachbereichen, beziehungsweise Fakultäten stehen Fachbereichsleiterinnen oder -leiter, beziehungsweise Dekaninnen oder Dekane vor. Die Leitung des akademischen Bereichs der Hochschule übernimmt ein Rektorat, ein Präsidium oder ein Präsidialkollegium sowie ein Hochschulrat aus internen und externen Mitgliedern. Höchstes, beschlussfassendes Gremium ist der Senat.

Zu den Kernaufgaben der Hochschulen gehört nach §2 des Hochschulrahmengesetzes *„die Pflege und [...] Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“*. Das Produkt, das die Organisation Hochschule produziert, ist Wissen. Dazu ist sie in verschiedenen arbeitsteiligen Einheiten organisiert. Diese sind, anders als beispielsweise in wirtschaftlichen Unternehmen oder Verwaltungen, nicht Stablinienförmig organisiert. Allein der Bereich der Hochschulverwaltung passt in dieses Muster (VGL. HANFT, 2000, S. 17).

Das Zentrum der verschiedenen Einheiten an einer Hochschule bildet der wissenschaftliche Bereich für Lehre und Forschung. Weitere sind die Leitung (Rektorate, Präsidien) und ihre Gremien sowie die Administration (Bibliotheken, Rechenzentren, Verwaltung).

Einen Überblick über die Struktur des wissenschaftlichen Apparats von Hochschulen im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten, liefert die folgende Übersicht nach GOEDEBUURE (1992):

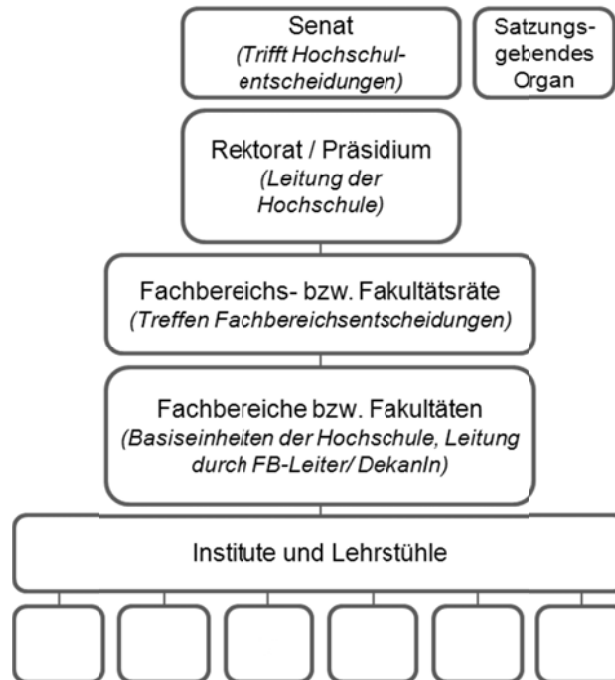


Abbildung 4: Struktur von Hochschulen (GOEDEBUURE, 1992, S. 43)

Forschung und Lehre, die „*identitätsbegründenden Kernbereiche*“ der Hochschule, sind von der Verwaltung weitgehend getrennt (HANFT, 2000, S. 17). Betrachtet man die Organisation als Gesamtes fällt aber nicht nur die Trennung nach wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Bereichen auf, eine Differenzierung erfolgt auch nach Querschnittszentren und Dienstleistern sowie innerhalb der Fachbereiche nach hochgradig autonomen Instituten und Lehrstühlen (KUBICEK ET AL., 2004, S. 10).

### 3.4.2 Charakteristika der Organisationsmitglieder

Im Zentrum der Hochschule stehen die wissenschaftlich arbeitenden Mitglieder der Organisation, die den betrieblichen Kern bilden. Hochschullehrende sind hochqualifizierte Expertinnen und Experten in ihren Fachgebieten. Ihre Kerntätigkeit, Forschung und Lehre betreiben sie im Sinne der Hochschulautonomie frei und unabhängig. Die „*Idee der Autonomie der einzelnen Lehrkraft*“ ist fest im Bild der Hochschule verankert (KERRES, 2001B, S. 295). Forschungstätigkeiten werden entsprechend ohne Berücksichtigung äußerer Faktoren gestaltet (VGL. DOSE, 2004, S. 42).

Die organisationale Struktur der Hochschule bietet nicht nur die Möglichkeit, sie fördert auch die Autonomie und Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Teilbereiche. Systemimmanent ist auch, dass die Hochschule kaum Regeln vorschreibt oder Verhaltensangebote sogenannte „Affordances“<sup>11</sup> (VGL. GIBSON, 1982, 1986) macht, die Einfluss auf die wissenschaftliche Arbeit der Hochschullehrenden nehmen würde. Wie in einem bestimmten Fach geforscht und gelehrt wird, regeln eher fachspezifische Standards und Traditionen, als Verhaltensregeln der eigenen Hochschule.

Hochschullehrende produzieren das wichtigste Produktionsmittel und Kapital der Organisation, das Wissen (VGL. PELLERT, 1999, S. 165; PASTERNAK, 2006, S. 381). Ihre berufliche und fachliche Identifikation betrifft ebenso ihre gegenwärtige Sozialisation sowie auch ihr weiteres beruflichen Fortkommen. Sie orientieren sich in ihren Aktivitäten an der fachlichen Weiterentwicklung der spezifischen wissenschaftlichen Community, der sie angehören. Ihre Bedeutung in dieser ist für sie wesentlich und kann wiederum zu einer höheren Reputation der gesamten Organisation beitragen.

Sie haben somit eine starke und wichtige Position in ihrer Hochschule, aber kaum Gründe, sich für die Interessen der gesamten Organisation einzusetzen. Eine Identifikation mit der eigenen Hochschule, im Sinne einer „Corporate Identity“, wird dabei kaum entwickelt (VGL. LANGE, 2006, S. 121). Aufgrund der spezifischen Eigenschaften der Hochschullehrenden und ihrer hohen fachlichen Expertise beschreibt PELLERT Hochschulen als „Expertenorganisation“ (PELLERT, 1999, S. 165). Die Hauptmerkmale der Expertenorganisation, entsprechen im Wesentlichen der Profibürokratie nach MINTZBERG (1992). Dazu zählen insbesondere das hohe Maß an individueller Autonomie und die Machtposition der Experten.

Um zu verstehen, was die Besonderheiten der Berufsgruppe der Hochschullehrenden ausmacht, werden die Unterschiede von wissenschaftlichen Berufen zu anderen deutlich gemacht. Im wissenschaftlichen Bereich wird der Beruf traditionellerweise im Sinne einer inneren Berufung verstanden, für den Leidenschaft als persönliche Voraussetzung gilt (WEBER, 1996, S. 11).

Zumindest in ihrer Selbstwahrnehmung sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angetrieben von einer inneren Motivation und Neugier an der Forschung und an ihrer Tätigkeit. Es gibt ein Selbstbild, das sich durch ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit und Autonomie sowie ein hohes fachliches Selbstbewusstsein auszeichnet (VGL. KERRES, 2005). Die Freiheit und Arbeitsautonomie Hochschullehrender wird als sachliche Voraussetzung für die Ausübung ihrer Expertise traditionell als uner-

---

<sup>11</sup> „Affordances“ nach GIBSON (1986) sind Verhaltensangebote, die die Umwelt an das Individuum macht. Sie werden in der deutschen Fassung als „Angebote“ (EBD. 1982) übersetzt. Mit dem Begriff wird ein phänomenaler Aufforderungscharakter der Umwelt an das Individuum beschrieben, der auch mit dem Begriff der Valenz verglichen wird (GIBSON, 1982, S. 150). Von NORMAN (1988) wurde „Affordance“ als Usability-Begriff übertragen. Da der Begriff „Affordances“ sich nicht treffend ins Deutsche übersetzen lässt, wird neben „Aufforderungscharakter“ und „Angebotscharakter“ in der Literatur häufig das eingedeutschte Wort „Affordanzen“ verwendet.

lässlich gesehen. Auf professoraler Ebene kommt zu der Unabhängigkeit noch die Sicherheit meist unkündbarer Arbeitsverhältnisse hinzu, die ein wesentlicher Grund für die hohe Entscheidungsfreiheit und Autonomie ist.

Der Beruf der Wissenschaftlerin oder des Wissenschaftlers ist darüber hinaus geprägt durch einen spezifischen Habitus, dem ein berufseigener Ethos zu Grunde liegt. Die spezifische Ethik des Berufsstands der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fußt auf dem Selbstverständnis, die wissenschaftliche Expertise in den Dienst des Gemeinwohls zu stellen und sich dabei sowohl an gesellschaftlichen Werten zu orientieren als auch autonom und ohne Kontrolle durch etwaige Märkte oder Bürokratien vorzugehen. Aber nicht nur der Gesellschaft ist die Wissenschaft verpflichtet. Wissenschaftlichen Berufen ist außerdem gemein, dass sie ein gemeinsames Forschungsethos haben. Dieser stellt sich durch die Aneignung von fachübergreifenden, wissenschaftlich allgemeingültigen Regeln und Gebräuchen (zum Beispiel methodischer Art) dar und ist ein wesentlicher Bestandteil aller wissenschaftlichen Berufe. (VGL. WEBER, 1996)<sup>12</sup>.

### **3.4.3 Das Verhältnis von Lehre und Forschung**

Lehre und Forschung sind die zentralen Arbeitsfelder Hochschullehrender. Dementsprechend werden in beiden Bereichen Fähigkeiten von ihnen erwartet. (WEBER, 1996, S. 11). Obwohl die Lehrtätigkeit circa 30 Prozent der zeitlichen Belastung von Hochschullehrenden ausmacht, werden die Wenigsten systematisch auf diese vorbereitet (VGL. BENZ, 2005). Während der Aspekt der Forschung bereits im Studium eine große Rolle spielt, werden die Akteure für ihre spätere Rolle als Lehrende nicht entsprechend ausgebildet (VGL. WEBLER, 2003). Anders als Lehrerinnen und Lehrer in der Schule, die im Studium und später im Referendariat praxisnah auf ihr späteres Berufsfeld vorbereitet werden, erhalten Hochschullehrende keine gezielte Ausbildung für ihre Lehrtätigkeit (KERRES ET AL., 2005, S. 35 f.).

Auch speist sich das fachliche Selbstverständnis Hochschullehrender eher durch ihre Tätigkeiten in der Forschung als in der Lehre. Ergebnisse aus der Forschung sind bedeutsamer für das berufliche Vorankommen und die wissenschaftliche Laufbahn. Für eine erfolgreiche akademische Karriere ist es, beginnend mit der Promotion, wichtiger im eigenen Fachgebiet durch interessante Forschungsprojekte und Publikationen zu Bekanntheit zu gelangen, als durch die Qualität der Lehre. Die Partizipation an Lehrinnovationen ist aus der Karriereperspektive daher kaum attraktiv.

Haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Status einer Professur erlangt, haben sie einen aufwendigen Ausbildungsweg in ihrer Fachdisziplin durchlaufen. Um

---

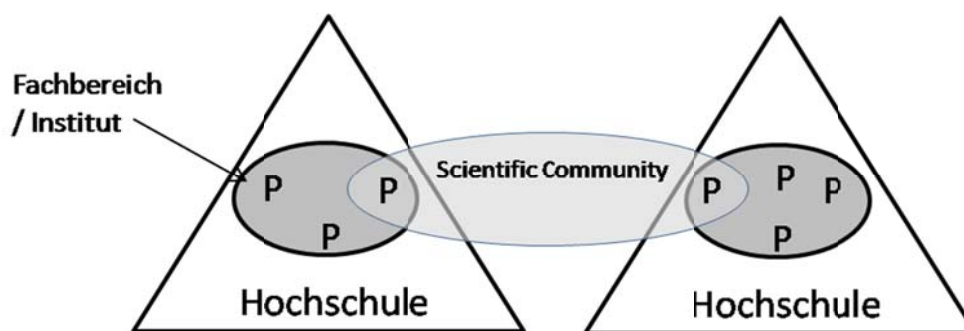
<sup>12</sup> Die Publikation „Wissenschaft als Beruf“ von Max Weber, auf die hier Bezug genommen wird, basiert auf einem Vortrag des Autors von 1922. Die Quellen sind aus einem Nachdruck des Aufsatzes von 1996.



dieses Level an Expertise zu erreichen, wurde viel Zeit und Geld investiert. Hochschullehrende orientieren sich stark an ihrem fachlichen Umfeld und dessen Weiterentwicklung. Die Reputation, die sie in ihrer Scientific Community erhalten, ist wesentlichlicher als die Anerkennung in der eigenen Hochschule. Für die Hochschule hingegen, ist die fachliche Reputation ihrer Expertinnen und Experten von enormer Bedeutung hinsichtlich ihres Stellenwerts. (VGL. PELLERT, 1999, S. 165 ff.).

Das trägt dazu bei, dass sich Hochschullehrende eher mit ihrer eigenen Fachgesellschaft identifizieren, als mit der Organisation, in der sie verortet sind, wie auch das vorangegangene Beispiel der Professorin für thermische Verfahrenstechnik verdeutlicht. Dass es für den Einzelnen bedeutender ist, sich in der Fachgemeinschaft durch seine Forschung zu profilieren, hat auch direkte Konsequenzen auf das jeweilige Zugehörigkeitsgefühl zu der eigenen Hochschule. Die Identifikation der Hochschullehrenden erfolgt über verschiedene Bezugsgruppen, deren Einfluss in unterschiedlichem Maße von Bedeutung ist. (VGL. KERRES ET AL., 2005).

Folgende Abbildung stellt die Bezugsgruppen der wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Hochschulen nach KERRES ET AL. (2005) dar.



**Abbildung 5: Bezugsgruppen für Wissenschaftler/innen (KERRES ET AL., 2005, S. 37)**

Die verschiedenen Gruppen, die das Umfeld Hochschullehrender prägen, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- die Kolleginnen und Kollegen am eigenen Institut oder Lehrstuhl,
- die Kolleginnen und Kollegen an der eigenen Hochschule im gleichen Fachbereich, aber in unterschiedlichen Lehrgebieten,
- das hochschulübergreifende Netzwerk aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – national wie international – die sich im gleichen Fachgebiet bewegen (die Scientific Community),

- sowie fachübergreifende soziale Netzwerke, in denen sich Hochschullehrende aufhalten.

Neben den eigenen Kolleginnen und Kollegen am Institut, ist es aber die hochschulübergreifende Scientific Community, die am bedeutendsten und prägendsten für die wissenschaftliche Entwicklung der Hochschullehrenden ist (KERRES ET AL., 2005, S. 36 f.). Für die eigene Hochschule bedeutet das insofern eine Herausforderung, dass sie ihnen nur sehr begrenzt Anreize bieten kann, die ihren zentralen Bedürfnissen nach fachlicher Anerkennung und beruflichem Aufstieg gerecht werden.

### 3.4.4 Die Rolle politischer Regulierung

Traditionell sind deutsche Hochschulen nach einem konkreten Muster mit dem Staat verbunden, durch den sie finanziert werden. Dies ist durch die „*Kombination einer [...] Alimentierung und Kontrolle durch den Staat auf der einen Seite und einer gleichzeitigen Respektierung der „Freiheit von Forschung und Lehre“, die heute sogar Verfassungsrang genießt, auf der anderen Seite*“ gekennzeichnet (SCHIMANK, 2005, S. 148). Hochschulen haben somit einerseits ein Recht (und die Pflicht) auf Freiheit in Forschung und Lehre, andererseits werden sie durch den Staat finanziert und kontrolliert (SCHUBERT, 2008, S. 8).

Über die Reformierung öffentlicher Verwaltungen im Sinne des New Public Management wird auch den Hochschulen zunehmend Eigenverantwortung übertragen. Mit der Reform soll eine stärkere Flexibilisierung von Steuerungs- und Entscheidungsprozessen über die Dezentralisierung von Verantwortungen erreicht werden. (SCHEDLER & PROELLER, 2000, S. 5). New Public Management, das auch „*neues Steuerungsmodell*“ genannt wird, fokussiert eine stärkere Kunden- und Leistungsorientierung sowie einen systematischen Einbezug des Wettbewerbsgedanken in allen Bereichen (SCHUBERT, 2008, S. 6).

Strategische Entscheidungskompetenzen liegen somit zunehmend bei den Hochschulleitungen. An Stelle der politischen Regulierung, wie sie traditionell vorgenommen wurde, tritt nun verstärkt eine Steuerung. Durch die Dezentralisierung von Verantwortungen können Entscheidungen im Sinne des New Public Management an den Hochschulen getroffen werden. Vorteilhaft daran ist, dass die Akteure sich hier „im Geschehen“ befinden und so bedarfsgerecht und flexibel entscheiden. Das gilt innerhalb der Hochschulen beispielsweise auf Fakultätsebene ebenso: Die Hochschulleitungen legen hier die finanziellen Bedingungen fest und die Fakultäten treffen in eben diesem Rahmen ihre eigenen Entscheidungen. Damit besteht ein Anreiz für die Einrichtungen, selbstständig Lösungen zu finden. Diese werden dann entsprechend ihres Erfolges wiederum honoriert oder sanktioniert. Es erfolgt also durch Belohnung und Sanktionierung eine Steuerung durch die Leitung. ZIEGELE & HANDEL sprechen hier von einem „*ordnungspolitischen Ansatz*“ des New Public Management (ZIEGELE & HANDEL, 2004, S. 2).

Neu für die Hochschulen ist im Rahmen des New Public Managements auch der Wettbewerbscharakter. Traditionell sind die Angebote der Hochschulen nicht darauf ausgerichtet, in einem Wettbewerb zu bestehen, in dem sich das beste Angebot durchsetzt. Der durch diesen neuen Ansatz bewirkte Konkurrenzdruck findet in einem konstruierten Markt im staatlichen Kontext statt. Entsprechend der Steuerung setzen sich so erwünschte und erfolgreiche Ideen oder Konzepte durch.

Einen Überblick über die Unterschiede zwischen der traditionellen, stark regulierenden Funktion des Staates und der dezentralisierend steuernden Rolle im Sinne eines New Public Management gibt folgende Tabelle:

	Traditionelles Governance-Regime	New Public Management
Politische Regulierung	+	-
Politische Steuerung	-	+
Konkurrenzdruck	-	+
Professionelle Selbstkontrolle	+	-
Hierarchische organisatorische Selbststeuerung	-	+

Tabelle 2: Traditionelles Governance-Regime vs. New Public Management (SCHIMANK, 2005, S. 151)

Die „Ausgliederung und Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen vom Staat auf die Hochschule“ im Sinne des NPM ist sinnvoll, da „Richtung, Inhalte und Verfahren der Hochschulentwicklung zu komplex und unübersichtlich geworden sind, als dass sie weiterhin durch zentrale Entscheidungen in Regierung und Verwaltung gesteuert werden könnten“ (ZECHLIN, 2008, S. 65). Welche Auswirkungen diese politischen Reformen auf Steuerungsmöglichkeiten an Hochschulen haben, wird im Folgenden erläutert.

### 3.4.5 Steuerungsmöglichkeiten an Hochschulen

Klassischerweise wird eine Organisation über ein Autoritätssystem gelenkt, das aus personalen und bürokratischen Kontrollsystemen besteht. In der Hochschule gibt es keine solche autoritäre Hierarchie, die alle Bereiche einbezieht. Hochschulleitungen können Veränderungsprozesse daher nur sehr begrenzt mit Machtmitteln durchsetzen. Die hierarchische Struktur beschränkt sich auf die Verwaltung. Hier können eher Top-down-Strategien verordnet und umgesetzt werden. Dagegen sind die Einflussmöglichkeiten der Hochschulleitung im kollegialen System des wissenschaftlichen Bereichs sehr begrenzt.

Die Zugehörigkeit und das Zugehörigkeitsgefühl zu verschiedenen Organisationen, in- und außerhalb der eigenen Universität sind darüber hinaus von einem stetigen Wandel bestimmt. Diese ist insbesondere mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des gleichen Fach- beziehungsweise Spezialgebiets gegeben. (VGL. KERRES ET AL., 2005)

Im Zentrum der Organisation Hochschule funktioniert das Autoritätssystem nur eingeschränkt. Gleichzeitig haben die Lehrenden, die den betrieblichen Kern der Hochschule bilden, eine mächtige Position und sind von existenzieller Bedeutung für die Organisation. Aus diesem Spannungsfeld entstehen oftmals Schwierigkeiten der Einrichtung im Umgang mit ihren Expertinnen und Experten, beispielsweise wegen Fragen einzuhaltender Standards, Engagement und Motivation (PELLERT, 2000, S. 43). Die Organisation kann ihren wichtigsten Akteuren wenige Anreize liefern, die hinsichtlich einer Karriereförderung attraktiv wären. Nach PELLERT kann die Leitung unter diesen Bedingungen die Akteure nicht motivieren, sondern maximal Bedingungen der Selbstmotivation schaffen (PELLERT, 1999, S. 166).

Aus Sicht einer Organisation, die gezielt auf das Verhalten des Einzelnen einwirken will, ist es von Bedeutung, sich über die unterschiedlichen Zugehörigkeitsgefühle der Hochschuldozierenden bewusst zu sein, denn aus dieser Identifikationsschwierigkeit ergeben sich einige Konsequenzen. KERRES ET AL. stellen hier zur Diskussion, inwiefern es sich bei diesen Netzwerken um miteinander konkurrierende Netzwerke handelt (VGL. KERRES ET AL., 2005, S. 36 f.).

### **3.5 Zusammenfassung**

Die Organisation Hochschule ist eine Profibürokratie, deren Struktur aus lose gekoppelten Bereichen besteht. Die wissenschaftlichen Mitglieder der Organisation zeichnen sich durch ein hohes Maß an Eigenständigkeit, Autonomie und Organisationsunabhängigkeit aus. Das liegt zum einen in ihrer hohen fachlichen Expertise begründet, zum anderen darin, dass sich ihre karriererelevanten Bezugsgruppen eher außerhalb der eigenen Organisation befinden. Die Identifikation mit der eigenen Hochschule ist demzufolge gering. Die organisationale Struktur begünstigt durch ihre geringen Affordanzen außerdem die Unabhängigkeit und Autonomie ihrer Mitglieder.

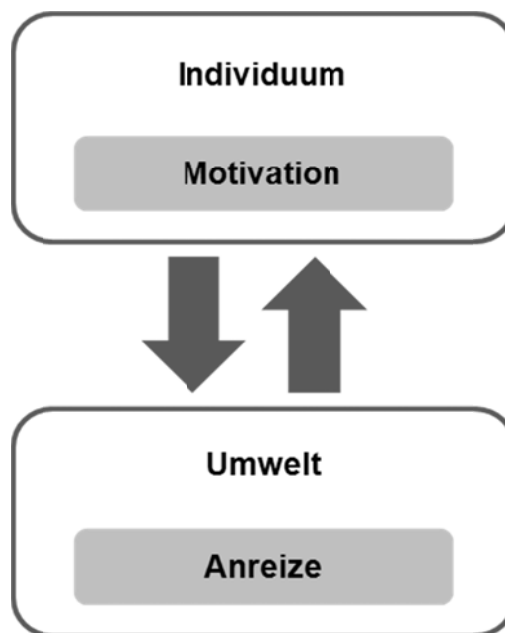
Im Kontext politischer Reformen haben Hochschulen die Möglichkeit, durch strategische Entwicklung Wettbewerbsvorteile zu erlangen. Steuerungsmöglichkeiten sind in dieser Konstellation aber begrenzt und müssen im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Einflussnahme abgewogen werden. Lerninnovationen wie E-Learning mit Machtmitteln durchzusetzen, ist entsprechend wenig erfolgsversprechend. Es müssen daher Partizipationsmodelle gefunden werden, die den spezifischen Organisationsstrukturen der Hochschulen und ihren Mitgliedern gerecht werden.

Eine Lösung dafür ist die Entwicklung von Anreizmodellen für Lehrende, die die Attraktivität zur Partizipation steigern. Um diese adressatengerecht zu gestalten, erfolgt im nächsten Schritt eine intensive Auseinandersetzung mit der spezifischen Motivlage Hochschullehrender, als wesentlichen Akteuren bei der Einführung hochschulübergreifender E-Learning-Innovationen.

#### **4 Handlungsmotive Hochschullehrender und ihre Bedeutung für die Gestaltung von Anreizen**

Verschiedene Motivationstheorien liefern Ansätze, die das Verhalten von Individuen durch ihre Handlungsmotive erklärbar machen sollen. Welche Möglichkeiten der Anreizgestaltung Hochschulen haben, um auf die spezifische Motivlage Hochschullehrender zu reagieren wird, in diesem Kapitel dargestellt.

Auf Grundlage der Betrachtung verschiedener Motivationstheorien wird die individuelle Motivlage Hochschullehrender analysiert und definiert. Ferner wird dargestellt, wie und mit welchen Anreizen dieser individuellen Motivstruktur begegnet werden kann und wie Hochschulen adressatengerechte Anreize für Hochschullehrende entwickeln können.



**Abbildung 6: Beziehung zwischen individueller Motivation und Anreizen aus der Umwelt**

Abbildung 6 visualisiert die Beziehung zwischen individueller Motivation und Anreizen aus der Umwelt. Die individuelle Motivlage ist Antrieb für ein bestimmtes Verhalten in der Umwelt. Anreize aus der Umwelt können wiederum die individuelle Motivlage beeinflussen. Die Umwelt, hier die Hochschule, versucht durch den Einsatz von Anreizen ein bestimmtes Verhalten beim Individuum, hier Hochschullehrende, zu steuern. Inwiefern die gesetzten Anreize die individuelle Motivlage Hochschullehrender tatsächlich adressieren, ist Gegenstand der Untersuchung in dieser Arbeit.

## 4.1 Definition und Merkmale

### 4.1.1 Motivation

Alltagssprachlich wird unter Motivation eine Variable verstanden, die in ihrer Stärke variierend Individuen zu einem bestimmten Verhalten antreibt. Ist jemand beispielsweise hoch motiviert, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, heißt das, die Person steckt alle Kraft in die angestrebte Zielerreichung. Motivation sollte jedoch nicht als Charaktereigenschaft verstanden werden. Vielmehr entsteht sie dann, wenn eine Person in einer bestimmten Situation Anreize wahrnimmt, die Motive aktivieren und zu einem bestimmten Verhalten führen.

Der Begriff Motivation wird in der Psychologie sowohl für die Erklärung unbewussten Handelns, als auch im Zusammenhang mit bewusst erlebten Wünschen und Gefühlen verwendet (VGL. ATKINSON, 1975, S. 438). Die Motivation eines Individuums ist ein abstraktes Phänomen und somit nicht von außen beobachtbar. Die Motivation *für* ein bestimmtes Verhalten kann somit lediglich als *Erklärung eines zu beobachtenden Verhaltens* dienen (VON ROSENSTIEL, 1975, S. 38).

Motivation entsteht aus dem Zusammenspiel einer Vielzahl von Variablen. Dazu zählen individuelle Eigenschaften einer Person und ihrer Ziele sowie äußere Faktoren wie Anreize oder zu erwartende Erfolge. Neben diesen inneren und äußeren Faktoren hat auch die spezifische Situation Einfluss auf die individuelle Motivation. Im Gegensatz zu den grundständigen *Motiven* einer Person, ist ihre *Motivation* temporär. RHEINBERG definiert Motivation als den „*Ausdruck eines zeitlich begrenzten, momentanen Zustandes*“ (RHEINBERG, 2008, S. 14). Das bedeutet folglich auch, dass die Motivation sich zu einem anderen Zeitpunkt in einer vergleichbaren Situation geändert haben kann.

Allgemein werden unter dem Begriff der *Motivation* „*vielerlei psychische Prozesse und Effekte [zusammengefasst], deren gemeinsamer Kern darin besteht, dass ein Lebewesen sein Verhalten vor allem um der erwarteten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Energieaufwand steuert*“ (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006, S. 25). Bezogen auf die Arbeitsmotivation von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Organisation kann die Ergründung der Motivation Erklärungen liefern, warum sich eine Person mit einem bestimmten Thema oder einer Aufgabe auseinandersetzt, und wie viel Kraft und Zeit die Person dafür bereit ist zu investieren und über welche Dauer hinweg sie das tut. (VGL. GEBERT & VON ROSENSTIEL, 2002; KIRCHLER & RODLER, 2002; HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006; CAMPBELL & PRITCHARD, 1976).

Zusammenfassend kann Motivation als der Antrieb eines Individuums zu einem bestimmten Verhalten bezeichnet werden. Über die Analyse der Motivation werden zum einen Verhaltenserklärungen zwischen äußeren Bedingungen und beobachtbarem Verhalten, zum anderen der Antrieb oder der Drang zu einem bestimmten Verhalten

beschrieben. Die individuelle Motivation hängt von zahlreichen äußeren und inneren Faktoren ab und kann sich im Laufe der Zeit und bei sich wechselnden Bedingungen ändern.

#### **4.1.2 Motive**

Die Unterscheidung der Begriffe *Motivation* und *Motive* wird in der Literatur insbesondere über die zeitliche Dimension vorgenommen. Während die individuelle Motivation situativ und zeitlich begrenzt ist, überdauern die Motive einer Person eine Situation und sind Antrieb für die Erreichung wiederkehrender Zielvorstellungen (RHEINBERG, 2008, S. 14).

Bestimmte Handlungsmotive weisen einen universellen Charakter auf. Sie lassen sich nach RHEINBERG (2008) in drei Kategorien unterteilen:

- Leistungsmotive
- Anschlussmotive
- Machtmotive

Ein starkes Leistungsmotiv liegt dann vor, wenn sich eine Person immer wieder neuen Herausforderungen stellt und diese besonders gut erfüllen will. Die Definition einer sogenannten „*Leistungsmotivation*“ geht auf MCCLELLAND ET AL. zurück. Sie sprechen dann von einer Leistungsmotivation, wenn diese Herausforderungen anhand eines selbstdefinierten „*Gütemaßstabs*“ überprüft werden (MCCLELLAND ET AL., 1953, S. 10). Nicht jedes Streben nach Erfolg setzt damit eine hohe Leistungsmotivation voraus. Nach RHEINBERG „*ist ein Verhalten [...] im psychologischen Sinn nur dann leistungsmotiviert, wenn es auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt.*“ (2008, S. 60).

Soziale Bedürfnisse wie Freundschaft oder Vertrauen werden über die Kontaktaufnahme mit anderen Personen befriedigt. Diese werden als „*Anschlussmotive*“ bezeichnet (RHEINBERG, 2008, S. 100).

Versucht eine Person, Einfluss auf das Verhalten anderer zu nehmen, ist ein starkes „*Machtmotiv*“ zu vermuten. Das Machtmotiv zielt darauf ab, Stärke und Einflussvermögen in der Interaktion mit anderen Personen zu erleben (EBD.).

#### **4.2 Motivationstheorien**

Zur adressatengerechten Gestaltung von Anreizen ist die Kenntnis der individuellen Motivlage erforderlich. Aus dem beobachtbaren Verhalten können Rückschlüsse auf



die Motivation einer Person gezogen werden. Zur Erklärung individueller Handlungsentscheidungen werden im Folgenden verschiedene Motivationstheorien betrachtet.

Inhaltsorientierte Theorien fokussieren individuelle Bedürfnisse als zentrales Handlungsmotiv von Individuen. Prozessorientierte Theorien hingegen bilden anhand von psychologischen Prozessen den internen Entscheidungsverlauf des Individuums ab, an dessen Ende eine Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Verhalten steht.

#### 4.2.1 Inhaltsorientierte Theorien

Faktoren, die Menschen maßgeblich zu Handlungen motivieren sind nach inhaltsorientierten Motivationstheorien insbesondere individuelle Bedürfnisse sowie Belohnungen oder das Ausbleiben dieser (WEINERT, 2004, S. 190). Zu einem der prominentesten Ansätze zur Differenzierung und Klassifizierung menschlicher Bedürfnisse zählt die Bedürfnishierarchie<sup>13</sup> nach MASLOW (1954).

MASLOW geht davon aus, dass menschliche Bedürfnisse universell klassifizierbar und hierarchisch sind. Die individuellen Bedürfnisse ordnet er fünf Gruppen zu. Diese reichen von „*existenziellen*“ Grundbedürfnissen (wie Nahrung oder Schlaf) bis hin zu dem Bedürfnis nach „*Selbstverwirklichung*“ (siehe Abbildung 7).



Abbildung 7: Die Bedürfnishierarchie nach MASLOW (1954)

---

<sup>13</sup> Die Hierarchie der Bedürfnisse nach MASLOW ist 1954 erschienen. Sie wird in der Literatur auch vielfach als Bedürfnispyramide bezeichnet

Die fünf Bedürfnisgruppen sind insofern hierarchisch zu sehen, als dass Bedürfnisse auf der jeweils unteren Stufe erst erfüllt werden müssen, bevor nach der Erfüllung der Bedürfnisse der nächsten Stufe gestrebt wird. (MASLOW, 1954, S. 15 ff.). So werden Sicherheitsbedürfnisse beispielsweise erst dann relevant, wenn grundlegende physiologische Bedürfnisse erfüllt sind, soziale Bedürfnisse erst dann wirksam, wenn die Sicherheitsbedürfnisse befriedigt sind etc.

Trotz der Prominenz seines Ansatzes wird MASLOWS Bedürfnispyramide in der Literatur vielfach als nicht mehr zeitgemäß angesehen. Zum einen ist fraglich, ob eine universelle *Klassifizierung* der Bedürfniskategorien so möglich ist, zum anderen ist nicht empirisch belegt, dass es sich dabei um *hierarchische* Bedürfniskategorien handelt. Im Hinblick auf die Zielgruppe Hochschullehrender, erscheinen nicht alle Bedürfnisse aus MASLOWS Modell als unmittelbare Handlungsmotive relevant zu sein. Interessant ist in diesem Kontext aber beispielsweise die Bedeutsamkeit des Strebens nach Selbstverwirklichung (VGL. KIRCHLER & RODLER, 2002, S. 18).

Aufbauend auf die Bedürfnishierarchie nach MASLOW entwickelte ALDERFER eine Bedürfnistheorie der Organisations- und Personalpsychologie, die ERG-Theorie (1972), die sich, anders als Maslows Theorie, speziell auf die Motivation von Mitarbeitenden in Organisationen bezieht. ALDERFER definiert drei Bedürfnisebenen:

- Dasein („*Existence*“),
- Soziale Bedürfnisse („*Relatedness*“)
- Selbsterfüllungsbedürfnisse („*Growth*“)

Die Existenzbedürfnisse beziehen sich im betrieblichen Kontext insbesondere auf materielle- und immaterielle Belohnungen sowie die Bedingungen am Arbeitsplatz. „*Relatedness*“ bezeichnet soziale Bedürfnisse wie Zuneigung, Achtung, Wertschätzung. „*Growth*“ bezeichnet das Bedürfnis nach „*Selbstverwirklichung und Produktivität*“. (ALDERFER, 1972, S. 31).

Die drei Bereiche sind anders als die der Bedürfnishierarchie gleichwertig. Entsprechend muss nicht zunächst ein Bedürfnis befriedigt werden, bevor das nächste relevant wird. Für die Arbeitsmotivation sind die drei Bedürfnisse in ihrer Bedeutung gleichwertig, können aber in Abhängigkeit zueinander stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Aussagen über die Zu- oder Abnahme der Bedeutung von Motiven formuliert ALDERFER in vier Prinzipien:

1. Die „klassische“ Frustrationshypothese:

Wird ein Bedürfnis nicht befriedigt, stellt sich Frustration ein. Es steigt die Bedeutung, dieses zu befriedigen. Bis zu dessen Befriedigung dominiert das nicht befriedigte Bedürfnis die anderen Bedürfnisse.

2. Die Frustrations-Regressions-Hypothese:

Wird ein Bedürfnis nicht befriedigt, gewinnt das Bedürfnis der Befriedigung eines we-

niger wichtigen Bedürfnisses an Bedeutung. Es gibt sozusagen ein Streben danach, wenigstens niedrigere Bedürfnisse zu befriedigen, wenn schon nicht höhere erreicht werden können.

### 3. Die Befriedigungs-Progressions-Hypothese:

Wird ein Bedürfnis befriedigt, so wird im Sinne einer hierarchischen Motivaktivierung, das nächst wichtigere Motiv aktiviert. Diese Hypothese greift den Charakter der hierarchisch aufeinander aufbauenden Bedürfnisse aus der Theorie von MASLOW auf.

### 4. Die Frustrations-Progressions-Hypothese:

Frustrationen im Sinne von Misserfolgen können auch höhere Bedürfnisse aktivieren. Wird also ein Bedürfnis nicht erreicht, wird ein höheres Bedürfnis stärker.

Die Bedürfnisse der drei Kategorien stehen somit in Wechselwirkung zueinander. Folgende Abbildung verdeutlicht die Auswirkung von Bedürfnisbefriedigung und Frustration auf die Motivation.

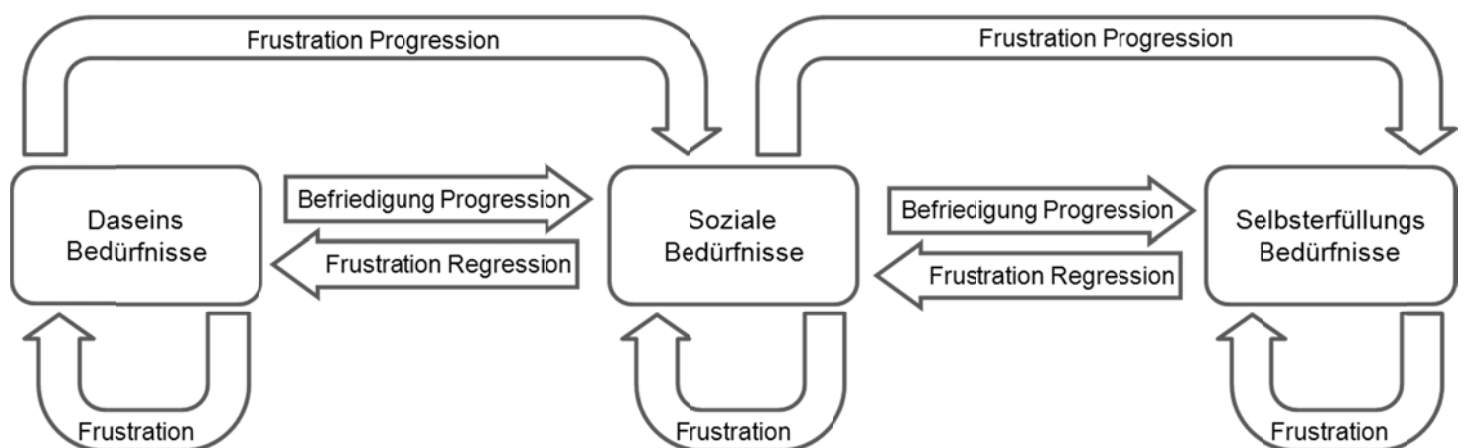


Abbildung 8: ERG-Theorie nach ALDERFER (1972)

Eine weitere Untersuchung zur Arbeitsmotivation von Mitarbeitenden geht auf HERZBERG zurück. Wie MASLOW und ALDERFER geht er davon aus, dass es verschiedene Bedürfniskategorien gibt. Er unterscheidet basale „*niedere Bedürfnisse*“ von „*höheren*“ geistigen (VGL. HERZBERG, 1974). Erstere sind existenziell. Zu ihnen zählen grundständige Bedürfnisse wie Nahrung oder Schlaf. Bedürfnisse der höheren Ebene beziehen sich auf geistige Prozesse und werden durch „*seelisches Wachstum*“ befriedigt (HERZBERG, 1974, zitiert nach VON ROSENSTIEL, 1975, S. 163).

Aus diesen Bedürfniskategorien leitet HERZBERG zwei Motivationstypen ab, die er *Adam* und *Abraham* nennt. Adams Arbeitsmotivation ist mit der Befriedigung der Bedürfnisse nach MASLOW auf den unteren Ebenen zu vergleichen. HERZBERG be-

schreibt ihn als eine „*tierische, seelisch noch nicht gereifte*“ Persönlichkeit. Die Bedürfnisse, die er bei der Arbeit zu befriedigen sucht, haben nichts mit den Arbeitsinhalten zu tun. Ihm gegenüber stellt er den Charakter Abraham. Abrahams Bedürfnisse spielen sich, übertragen auf MASLOWS Bedürfnishierarchie, im oberen Bereich ab. Abraham stellt bei HERZBERG einen Charakter dar, der über seine Arbeit sein seelisches Wachstum vorantreiben will. Er ist ein gereifter Mensch, der sich in seinen Taten und in seiner Arbeit selbst verwirklichen will. (HERZBERG, 1974, S. 12 ff.)

Die von HERZBERG beschriebenen Charaktere stellen extreme Einstellungen zur Arbeit dar. Die Motivation der meisten Arbeitenden liegt vermutlich eher auf einer Skala zwischen Adam und Abraham. Wesentlich an HERZBERGS Typologie ist, dass die Motivation Adams sich nicht extrinsisch adressieren lässt, wohingegen Abraham deutlich extrinsisch motiviert ist. (VON ROSENSTIEL, 1975, S. 163).

#### **4.2.2 Prozessorientierte Theorien**

Kognitive Prozesse, die zu der Entscheidung führen, eine bestimmte Leistung zu erbringen, fokussieren prozessorientierte Motivationstheorien als Handlungsursache. Zu den bedeutendsten Prozesstheorien gehören die Erwartungs-Wert-, oder Erwartungs-Valenz-Ansätze. Diese besagen, dass die Stärke der Motivation eines Individuums von der Wahrscheinlichkeit des Eintritts eines bestimmten Ereignisses (der Erwartungshöhe), dem Wert des erwarteten Ereignisses (Valenz) und den erwarteten Konsequenzen abhängt (LAWLER, 1977, S. 70). Der Begriff der Valenz wurde geprägt von LEWIN und TOLMAN und beschreibt die Einstellung (positiv oder negativ) eines Individuums zu bestimmten Ereignissen. Die Valenz ist der subjektiv erwartete Belohnungswert (GEBERT & VON ROSENSTIEL, 2002, S. 43 f.).

Zu den bedeutendsten Erwartungs-Valenz-Ansätzen zählt die VIE-Theorie nach VROOM (1964). Zur Erklärung für ein bestimmtes Verhalten setzt VROOM die Komponenten Valenz („*valence*“), Instrumentalität („*instrumentality*“) und subjektive Wahrscheinlichkeit („*expectancy*“) in Bezug zueinander. Die Stärke der Motivation ergibt sich nach VROOM aus der Valenz der möglichen Ergebnisse des Handelns und der Erwartung, dass sie eintreten werden (VROOM, 1964, S. 76). Hier unterscheidet sich die VIE-Theorie, deutlich von den Theorien MASLOWS oder HERZBERGS, die sich verstärkt auf die Bedürfnisse des Individuums als Ursache für ihr Handeln konzentrieren, während bei dieser die Ergebnisse des Handelns im Vordergrund stehen. VROOM setzt außerdem voraus, dass menschliches Verhalten stets Entscheidungsverhalten ist.

Individuelles Handeln basiert demnach auf der Wahl zwischen Alternativen, die hinsichtlich eines maximalen subjektiven Nutzens ausgesucht werden (PRUCKNER, 2000, S. 65). Maßgeblich für die Entscheidung für eine Handlung ist also die Erwartung eines bestimmten Ergebnisses, welches mit dieser Handlung verknüpft, beziehungs-

weise direkt durch diese Handlung verursacht wird. Demnach wird jedes Handeln von der Hoffnung auf Erfolg bestimmt (ATKINSON, 1975, S. 414 ff.).

Nach ATKINSON ist die Motivation (M) also das Produkt aus dem Wert einer bestimmten Verhaltenskonsequenz (W) und der (subjektiven) Wahrscheinlichkeit, dass die Erwartung (E) eintritt. Als Formel ausgedrückt:

$$M = W \times E$$

Die Gleichberechtigung der Variablen W und E in dieser Gleichung bedeutet für die Motivation des Individuums, dass eine geringe Aussicht auf Erfolg durch einen hohen Wert der Verhaltenskonsequenz kompensiert werden kann – und umgekehrt. (EBD.)

Ausgehend davon, dass bei allen Entscheidungen aber immer eine gewisse Rest-Ungewissheit über deren Konsequenzen herrscht, kann nur von einem im besten Fall zu erwartenden Ergebnis ausgegangen werden. HECKHAUSEN & HECKHAUSEN definieren dieses als „erwarteter Wert“ („*expected value*“) (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006, S. 125). Die Motivation des Individuums zum Handeln steht in direktem Zusammenhang zu diesem erwarteten Ergebnis.

Ein weiterer Faktor, der von Bedeutung ist auf dem Weg zur Handlung, ist das Commitment (UHL, 2000, S. 60). Das persönliche Commitment bildet die Verbundenheit des Menschen mit dem zu erreichenden Ziel ab. Je intensiver und höher diese Verbundenheit ist, also je wichtiger das Erreichen des Ziels für die Person ist, desto größer ist auch die Bereitschaft, eine Leistung zu erbringen, um das angestrebte Ziel zu erreichen. Diese steigt sogar mit der Erhöhung der Schwierigkeit der Zielerreichung. Der Handelnde ist außerdem eher bereit, Rückschläge und Probleme in Kauf zu nehmen. Das persönliche Commitment hängt aber auch davon ab, ob ein Individuum davon ausgeht, sein Ziel überhaupt erreichen zu können, sowie vom Wert des Ziels. Das Commitment ist dann am höchsten, wenn mit gewisser Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass die Erreichung des Ziels möglich ist und unter der Bedingung, dass das Ziel einen bestimmten hohen Wert für den Handelnden aufweist (EBD., S. 61).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass verschiedene Bedürfnisse ausschlaggebend für die Handlungsmotivation sein können. Inwiefern diese für die Berufsgruppe Hochschullehrender relevant sind, wird zu einem späteren Zeitpunkt eingehender beschrieben. Weitere Einflussfaktoren auf die Motivation liegen in der individuell empfundenen Wertigkeit eines zu erwartenden Ergebnisses sowie dem Grad der Wahrscheinlichkeit, dass dieses aufgrund eines bestimmten Verhaltens eintritt.

### **4.3 Überlegungen zur Differenzierung intrinsischer und extrinsischer Motivation**

Die individuelle Handlungsmotivation ist also maßgeblich dafür verantwortlich in welche Richtung und mit welchem Energieaufwand Personen ihr Verhalten steuern. Teilweise wird dieses als frei gewählt, den eigenen Zielen und Wünschen entsprechend empfunden, teilweise als von außen erzwungen erlebt.

Unterschieden werden kann zwischen äußeren und inneren Faktoren, die Antrieb für ein bestimmtes Verhalten sind. Zurückgehend auf SKINNERS Theorie des operanten Verhaltens sind Menschen passiv und ohne Eigeninitiative. Allein durch äußere Einflüsse, wie Belohnung oder Bestrafung werden sie zum Handeln bewegt (SKINNER, 1971). Diese Vorstellung von Handlungsaktivierung fokussiert allein extrinsische Faktoren.

Dieses extrinsisch motivierte Verhalten zeichnet sich durch eine starke Orientierung an äußeren Impulsen aus. Die eigenen Aktivitäten werden auf zu erwartende Gratifikationen oder Sanktionen ausgerichtet. Diese zu erreichen – oder zu vermeiden – ist der Antrieb extrinsisch motivierter Handlungen (VGL. DECI & RYAN, 1985).

Liegt der Anreiz zu bestimmten Aktivitäten hingegen eher in der Tätigkeit selbst als in der Erwartung eines bestimmten Ergebnisses, werden sie klassischerweise als intrinsisch motiviert bezeichnet (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006, S. 334). Aktivitäten werden dann nicht im Hinblick auf zu erwartende positive Reaktionen auf das eigene Verhalten von außen vollzogen. Für intrinsisch motiviertes Verhalten ist die Handlung selbst der Antrieb. Intrinsische Motivation ist entsprechend ein Verhalten, das keine Bestärkung braucht, um beibehalten zu werden (VGL. WHITE, 1959). Der Wert der Tätigkeit liegt in der Tätigkeit selbst (UHL, 2000, S. 155) und die Person erhält für das Verhalten keinen sichtbaren Lohn (DECI, 1971, S. 105).

Fraglich ist, inwiefern auf intrinsisch motiviertes Verhalten eine verstärkende Wirkung (beispielsweise durch Belohnungen) erzielt werden kann, oder ob das gewünschte Verhalten dann nur solange bestehen bleibt, wie es belohnt wird und sofort eingestellt wird, wenn die Belohnung ausbleibt.

Eine trennscharfe Abgrenzung intrinsischer von extrinsischer Motivation ist oft jedoch nicht eindeutig möglich. Auch müssen intrinsische und extrinsische Motivation nicht zwangsläufig im Gegensatz zu einander stehen. Auch selbstbestimmte Tätigkeiten, die aus einem eigenen Interesse heraus vollzogen werden, können mit äußeren Anreizen übereinstimmen. Beispielsweise wenn eine Person eine Tätigkeit aus Freude an der Tätigkeit selbst ausübt, dabei aber gleichzeitig eine Belohnung von außen (Lob, Anerkennung, Bewunderung) erhält (FREY, 1997, S. 71), kann diese Tätigkeit sowohl als intrinsisch als auch als extrinsisch motiviert bezeichnet werden. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass Individuen dazu neigen, Ziele und Verhaltensnormen aus ihrem sozialen Umfeld in ihr eigenes Selbstkonzept zu integrieren. Was

es wiederum schwer macht, eine intrinsische Motivationslage isoliert zu betrachten. (VGL. DECI & RYAN, 1993).

Wie bereits zuvor erwähnt, ist für die Gestaltung adressatengerechter Anreize die Kenntnis der individuellen Motivlage relevant. Daher ist es von Bedeutung, zumindest eine tendenzielle Differenzierung der Motivquellen vornehmen zu können. Nach HECKHAUSEN & HECKHAUSEN kann die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation wie definiert werden:

Eine intrinsische Handlungsmotivation ist dadurch gekennzeichnet, dass die Anreize im Vollzug der Tätigkeit selbst liegen. Extrinsische Motivation resultiert aus anreizbesetzten Ereignissen von außen (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006, S. 333). HECKHAUSEN & HECKHAUSEN schlagen außerdem vor, den Begriff der intrinsischen Motivation als „*tätigkeitszentrierte*“ im Gegensatz zu „*zweckzentrierter*“ (extrinsischer) Motivation zu verwenden (EBD., S. 339).

Diese Definition kommt der von RHEINBERG sehr nahe. Er sieht einen wichtigen Faktor für den sogenannten inneren Antrieb, oder die intrinsische Motivation in „*tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreizen*“ (RHEINBERG, 2008, S. 142). Er geht davon aus, dass neben situativen Faktoren, assumierten Ergebnissen und Folgen des Handelns auch *in der Handlung selbst* ein Anreiz liegen kann. Alternativ zum Begriff der intrinsischen Motivation fokussiert er damit die Eigenanreize von Tätigkeiten. (VGL. EBD.).

Eine Unterscheidung der Handlungsmotive wird damit also weniger zwischen inneren und äußeren Antrieben vorgenommen, sondern in der Handlung selbst angesiedelt. Eine besondere Ausprägung dieser tätigkeitsbezogenen Vollzugsanreize führt zu einem sogenannten „*Flow-Erleben*“. Im Flow-Erleben versinken die betreffenden Personen in ihrer Tätigkeit, zum Teil wird das Umfeld kaum noch wahrgenommen. Die Tätigkeit bündelt alle Sinne und stimuliert den inneren Antrieb. (EBD., S. 153).

#### **4.3.1 Die Gefahr der Korrumpierung intrinsischer Motivation durch extrinsische Anreize**

Aufgrund ihrer vorab beschriebenen, spezifischen beruflichen Situation wird der Zielgruppe der Hochschullehrenden im Allgemeinen eine eher tätigkeitszentrierte, intrinsische Motivlage zugesprochen. Anreize für E-Learning sind jedoch vielfach monetärer, extrinsischer Natur. Werden intrinsisch motivierte Personen mit extrinsischen Anreizen adressiert, kann es zu einer negativen Beeinflussung der Motivlage kommen. Diese wird im Folgenden beschrieben.

In verschiedenen psychologischen Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass unter bestimmten Bedingungen monetäre Belohnungen die intrinsische Motivation verdrängen können (VGL. DECI, 1971, 1978). Bekommen Personen für Tätigkeiten, die sie bislang freiwillig (und unentgeltlich) durchgeführt haben eine (finanzielle) Belohnung,

sinkt demnach ihre Bereitschaft, die Tätigkeit künftig ohne den Erhalt einer Belohnung durchzuführen. In diesem Fall untergräbt die Belohnung den Altruismus der Akteure. Dieser Effekt wird als „*Verdrängungs- oder Korruptionseffekt*“ bezeichnet (EBD.). Er kann sich beispielsweise auch dann einstellen, wenn Belohnungen für ein bestimmtes Verhalten geringer ausfallen als erwartet. Regelmäßige Belohnungen wiederum können durch einen sogenannten „*Spillover*“ die Bereitschaft von Mitarbeitenden zu nicht-belohnten, freiwilligen Leistungen dezimieren (GREWE, 2003, S. 17).

So werden ehrenamtlich durchgeführte Tätigkeiten so lange mit Freude verrichtet, bis dafür ein Lohn entrichtet wird. Solange diese Belohnung zugeteilt wird, kann sie sogar zu quantitativ besseren Leistungen führen. Wird sie aber wieder entzogen, wird die Tätigkeit nicht mehr unentgeltlich verrichtet. Der Korruptionseffekt hat zur Konsequenz, dass Tätigkeiten, die aufgrund individueller Interessen ausgeführt wurden, dann unattraktiv werden, wenn eine Bezahlung für ebendiese erfolgt.

Belohnung wie auch Bestrafung können zu einem Gefühl der mangelnden Selbstbestimmtheit und einer starken Kontrolliertheit von außen führen und so zu einer Verdrängung der intrinsischen Motivation führen (VGL. DECI & RYAN, 1985). Problematisch ist außerdem, dass sich der durch äußere Eingriffe entstandene Verdrängungseffekt auch auf andere angrenzende Bereiche oder interagierende Personen übertragen kann.

Unter bestimmten Bedingungen können externe Eingriffe auch verstärkend auf die intrinsische Motivation wirken. Dieser „*Verstärkungseffekt*“ stellt sich dann ein, wenn die externen Eingriffe als unterstützend empfunden werden (VGL. FREY, 1997). Darüber hinaus gibt es eine Tendenz, dass Personen versuchen ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen ihren Handlungen und der dafür erhaltenen Gratifikation herzustellen. Sie vergleichen dabei die eigene Leistung mit ihrem Lohn und der Leistung anderer und bemühen sich um eine entsprechende Anpassung. Dieser Effekt wird als „*Ausgleichstheorie*“ („*equity Theorie*“) bezeichnet (VGL. ADAMS, 1965). In wirtschaftlichen Kontexten bewirkt sie, dass eine (höhere) Bezahlung die Leistungsbereitschaft von Personen steigert. Auch das Angebot von Wahlmöglichkeiten wird als autonomiesteigernd wahrgenommen und wirkt sich somit positiv auf die intrinsische Motivation aus (ZUCKERMANN ET AL., 1978, S. 445).

Verstärkungs- und Ausgleichseffekte hängen in hohem Maße davon ab, ob die Person die Bedingungen als selbst- oder fremdbestimmt wahrnimmt. Ob ein Eingriff von außen kontrollierend oder unterstützend empfunden wird, unterliegt der individuellen und subjektiven Wahrnehmung des Individuums (VGL. FREY, 1997). Faktoren, die diese Wahrnehmung beeinflussen, sind beispielsweise die Art der Beziehung zwischen den Parteien (Arbeitgeber und -nehmer). Je persönlicher die Beziehung zwischen diesen beiden, desto höher die intrinsische Motivation der Zusammenarbeit. Oder etwa der Grad der Mitbestimmung des Arbeitnehmers hat Einfluss darauf wie stark das Verhalten von außen kontrolliert wird. (EBD., S. 33 f.).



Weitere Untersuchungen haben darüber hinaus gezeigt, dass die intrinsische Motivation von Zielpersonen bei Belohnung auch in anderen Fällen nicht weicht, beispielsweise wenn die Belohnung unerwartet kommt (LEPPER & GREENE, 1975, S. 479) oder in Form nicht-monetärer extrinsischer Anreize (zum Beispiel Lob) (DECI & VALLERAND, 1991, S. 333).

Auch die Art der Tätigkeit hat Auswirkungen darauf, ob äußere Faktoren die Motivation beeinflussen können. Je mehr eine Person eine Tätigkeit aus eigenem Interesse und mit Begeisterung durchführt, desto störender wirken sich äußere, fremdbestimmende Einflüsse aus. Bei einer eher als langweilig empfundenen Tätigkeit hingegen wirken sich äußere Einflüsse (beispielsweise Belohnungen) sogar leistungssteigernd aus.

Fasst man diese Überlegungen zusammen, kann grundsätzlich festgehalten werden, dass externe Eingriffe intrinsische Motivation dann verdrängen, wenn sie als kontrollierend empfunden werden, weil es so zu einer Einschränkung der Autonomie des Handelnden kommt (DECI & RYAN, 1993, S. 227). Externe Eingriffe in Form von Belohnungen müssen sich allerdings nicht zwangsläufig negativ auf die intrinsische Motivation auswirken. Von Bedeutung für die positive oder negative Wahrnehmung von Belohnungen hinsichtlich der intrinsischen Motivation ist beispielsweise, ob die sie erwartet oder unerwartet erfolgt und wie sie wahrgenommen wird.

Untersuchungen zum Verdrängungseffekt intrinsischer Motivation durch extrinsische Belohnungen wurden vielfach kritisch betrachtet. Gründe dafür liegen nicht zuletzt in der unterschiedlichen Definierbarkeit und Operationalisierbarkeit der relevanten Größen *Belohnung*<sup>14</sup> und *intrinsische Motivation*<sup>15</sup>. Abgesehen von der Frage, wie diese Begriffe klar definiert und abgegrenzt werden können, erscheint es aber weniger bedeutsam, ob der besagte Verdrängungseffekt verlässlich eintritt, sondern unter welchen Bedingungen es zu einer Verdrängung der intrinsischen Motivation durch extrinsische Anreize kommt.

Die negative Wirkung externer Eingriffe auf die intrinsische Motivation wird dann bedeutsam, wenn sie unter bestimmten (identifizierbaren) Bedingungen eintritt. Entsprechend sollten diese Bedingungen bei der Gestaltung zielgruppengerechter Anreizsysteme berücksichtigt werden.

---

<sup>14</sup> Was als Belohnung wahrgenommen wird, kann unter anderem sehr subjektiv empfunden werden.

<sup>15</sup> Die Problematik einer universellen Differenzierung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation wurde in Kapitel 4.3. beschrieben.

#### 4.3.2 Selbstbestimmung als wesentlicher Faktor zur Erhaltung intrinsischer Motivation

Der Korrumpierungseffekt intrinsischer Motivation kann also unter bestimmten Bedingungen negativ Einfluss auf die individuelle Motivlage nehmen. Ein wesentlicher Faktor zur Erhaltung intrinsischer Motivation ist der Grad an Selbstbestimmung. Nach DECI und RYAN stehen *„intrinsisch motivierte Verhaltensweisen und die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie [...] in einem integralen Zusammenhang“* (DECI & RYAN, 1993, S. 230).

Da intrinsischer Motivation ein angeborenes Bedürfnis nach Kompetenz und Selbstbestimmung zu Grunde liegt, ist *„intrinsisch motiviertes Verhalten [...] demnach der Prototyp selbstbestimmten Verhaltens“* (EBD., S. 226). Die Zielgruppe der Hochschullehrenden ist zumindest in ihrer Selbstwahrnehmung eine intrinsisch motivierte Berufsgruppe, die ihre Motivation aus den sogenannten *„tätigkeitszentrierten Vollzugsanreizen“*, also Anreizen, die in ihrer Tätigkeit selbst liegen, bezieht und über ein hohes Maß an Autonomie und Selbstbestimmtheit verfügt (RHEINBERG, 2008, S. 142). In Konflikt gerät dieses Bedürfnis nach Selbstbestimmung dann, wenn eine intrinsisch motivierte Tätigkeit auf materielle Belohnung trifft. Zahlreiche Studien in der Vergangenheit deuten darauf hin, dass sich materielle Belohnungen (zum Beispiel Geld) negativ auf eine intrinsische Motivation auswirken, immaterielle, verbale Belohnungen (zum Beispiel Lob) hingegen nicht (VGL. HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006).

In die oben genannte Selbsteinschätzung Hochschullehrender passt die Partizipation an extrinsischen Motivatoren wie monetären Anreizen nicht. In unterschiedlichen Studien zur Bereitschaft von Lehrenden E-Learning einzusetzen, gaben Hochschullehrende an, dass intrinsische Motive bedeutender als extrinsische seien (VGL. MC KENZIE ET AL., 1999; MILLER & HUSMANN, 1999; ROCKWELL ET AL., 1999). WOLCOTT & BETTS (1999) analysierten Anreize und deren Wirkung auf die Bereitschaft des Lehrkörpers, Fernlernkurse anzubieten. Ein Ergebnis der Untersuchung war, dass sich intrinsische Motivationsfaktoren entscheidender als extrinsische auf die Bereitschaft auswirkten. Anreize, die von Seiten des Hochschulmanagements eingesetzt wurden, um die Anzahl der Fernlern-Angebote zu erhöhen, bezogen sich aber eher auf extrinsische Motivationsfaktoren. Beispielsweise schien die Aussicht auf Belohnungen im Sinne von Gehaltserhöhungen, leistungsbezogenen Zusatzzahlungen oder Beförderungen die Hochschullehrenden weniger zu beeinflussen als immaterielle Angebote. Monetäre Anreize sind entsprechend nicht so bedeutsam wie persönliche oder soziale Faktoren für den Einsatz von Fernlern-Programmen. (VGL. WOLCOTT & BETTS, 1999).

Die Motivationsfaktoren aus der Studie von WOLCOTT & BETTS können insgesamt eher einer intrinsischen Motivation zugeschrieben werden. Zum Beispiel die Möglichkeit, mit diesen Angeboten ein breiteres Publikum erreichen zu können, neue Ideen zu entwickeln, die intellektuelle Herausforderung etc. Es stellte sich außerdem her-

aus, dass gerade monetäre Anreize wie Boni und Extrazahlungen für die zusätzlich erbrachte Leistung nicht als adäquat empfunden wurden. WOLCOTT & BETTS kamen daher zu dem Schluss, dass es problematisch ist, intrinsisch motivierte Initiativen mit extrinsischen Mitteln zu honorieren (EBD., S. 34 ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gefahr, intrinsische Motivation durch externe Eingriffe zu verdrängen, besteht. Dieser Effekt stellt sich aber nicht *immer* und *automatisch* ein, sondern nur unter bestimmten Bedingungen. Gründe für die Korruption intrinsischer Motivation durch extrinsische Anreize liegen in der Einschränkung des Autonomieempfindens und der Erhöhung externer Verhaltenskontrolle.

Wann ein Eingriff von außen als kontrollierend wahrgenommen wird und somit die Gefahr besteht, dass er als störend und motivationsverdrängend empfunden wird, ist rein subjektiv. Wichtig für die Gestaltung von Anreizen ist ein Bewusstsein über diese möglichen unerwünschten Nebeneffekte.

#### **4.3.3 Integration extrinsischer Motive in das eigene Selbstkonzept durch Internalisierung**

In den vorangehenden Abschnitten wurde erläutert, wie sich extrinsische Anreize auf die intrinsische Motivation auswirken können. Verschiedene Studien geben Hinweise auf eine negative Wirkung, die als Korruptionseffekt bezeichnet wird. Ausschlaggebend dafür, ob dieser eintritt, ist der empfundene Grad an Selbstbestimmung der Zielperson. Bleibt ein Gefühl der Selbstbestimmtheit trotz extrinsischer Anreize erhalten, ist die Korruption intrinsischer Motivation weniger wahrscheinlich.

Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation agieren Individuen aus dem Antrieb heraus, kompetent und effektiv in der eigenen Umwelt zu wirken (VGL. BANDURA, 1977). Darüber hinaus muss das Verhalten aus eigenem Antrieb und frei von äußerem Druck erfolgen, um als selbstbestimmt empfunden zu werden (VGL. DECHARMS, 1968). Relevant ist dabei nicht zwingend, dass es *keine* externe Steuerung des Verhaltens gibt, sondern dass diese *nicht als solche empfunden* wird.

Nach der Theorie der Selbstwahrnehmung von BEM (1979) schließen Individuen unter bestimmten Bedingungen von ihrem eigenen Verhalten auf ihre Einstellungen und Ansichten. Sie verhalten sich dabei quasi wie externe Beobachtende, die Rückschlüsse aus dem beobachtbaren Verhalten ziehen (BEM, 1979, S. 101 ff.). Sehen sie sich selbst autonom agierend, schließen sie daraus, dass sie selbstbestimmt handeln. Im Umkehrschluss führt das Bewusstsein externer Steuerung auch zu einem Gefühl mangelnder Selbstbestimmtheit.

Da Menschen aber grundsätzlich nach Konsistenz in ihrer Selbstwahrnehmung streben, führen Informationen oder Begebenheiten („*Kognitionen*“), die nicht zu den in-

dividuellen bereits bestehenden Informationen, Annahmen und Meinungen passen, zu einem psychologischen Unbehagen, das FESTINGER als „*kognitive Dissonanz*“ bezeichnet (1957, S. 17 ff.).

Psychologische Inkonsistenz des eigenen Verhaltens ist (dauerhaft) nicht auszuhalten. Daher führt die Wahrnehmung von kognitiven Dissonanzen zu einem intensiven Bestreben danach, diese zu vermeiden. Zur Reduktion des Unbehagens entwickeln Individuen verschiedene Auflösungsstrategien. FESTINGER vergleicht das Bedürfnis nach Reduktion des Drucks, der durch kognitive Dissonanzen entsteht, sogar mit dem Bedürfnis nach Reduktion von grundständigen, physiologischen Bedürfnissen wie Hunger oder Durst. Die Reduktion dieses Unbehagens ist für ihn eine eigenständige Motivation und Antrieb (FESTINGER, 1957, S. 22).

Die Auflösungsstrategien nach FESTINGER stellen sich folgendermaßen dar:

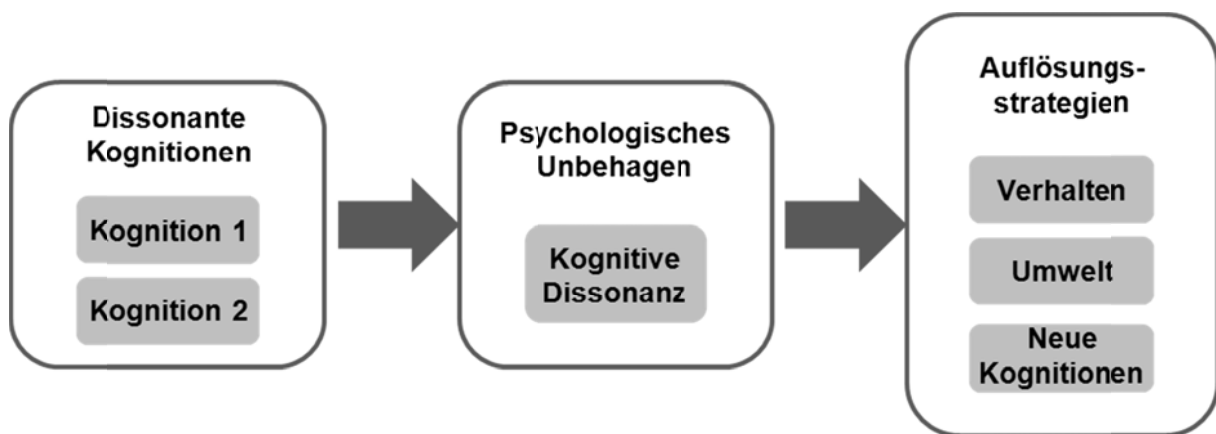


Abbildung 9: Theorie der kognitiven Dissonanz nach FESTINGER (1957)

Löst ein Element des eigenen Verhaltens mit einem Element aus der Umwelt die Dissonanz aus, besteht die einfachste Auflösungsstrategie in der Veränderung des eigenen Verhaltens. Eine weitere Strategie stellt die Veränderung eines kognitiven Elements in der Umwelt dar. Diese kann allerdings nur dann erfolgreich sein, wenn ausreichend Kontrolle über die Umwelt besteht. Das kann beispielsweise bei Dissonanzen, ausgelöst durch ein soziales Umfeld, zutreffen. Hinsichtlich einer physischen Umwelt ist diese Strategie aber nicht möglich. Eine weitere Strategie fokussiert die Reduktion der Stärke der Dissonanz durch das Hinzufügen eines neuen Elements, das beispielsweise die „alten“, noch konsistenten Informationen stützt und die „neuen“, inkonsistenten Informationen abschwächt. (EBD., S. 31 ff.).

Auch in Studien von DECI & RYAN (1985, 1993) werden Verhaltensmuster beschrieben, die auf Auflösungsstrategien von Dissonanzen von Selbst- und Fremdwahrnehmung hinweisen. Individuen haben nach DECI & RYAN naturgemäß die Tendenz „*Regulationsmechanismen*“ aus ihrer sozialen Umwelt in ihr eigenes Selbstkonzept zu integrieren. Dieser Drang wird mit dem Gefühl belohnt, erfolgreich mit dem Umfeld zu interagieren (VGL. DECI & RYAN, 1985, 1993; WHITE, 1959).

Durch Internalisierung externaler Ziele und Verhaltensnormen, können Individuen das Gefühl, selbstbestimmt zu handeln und autonom zu entscheiden aufrechterhalten und sich gleichzeitig mit der sozialen Umwelt und ihren Erwartungen und Anforderungen verbunden fühlen. DECI & RYAN sind der Auffassung, dass Personen aus Gründen der Verbundenheit zu ihrem sozialen Umfeld und weil sie Mitglied einer Gruppe sein wollen, deren Ziele und Verhaltensnormen übernehmen. Um gleichzeitig ein Gefühl von Selbstbestimmung und Autonomie aufrecht zu erhalten, werden diese Gruppenziele und -normen in das eigene Selbstkonzept integriert. (VGL. DECI & RYAN, 1993, 1991A).

Extrinsisch motiviertes Verhalten, das traditionell das Gegenteil selbstbestimmten Verhaltens ist, wird durch die Integration in das eigene Selbstkonzept zum eigenen Antrieb. So kann auch extrinsisch motiviertes Handeln selbstbestimmt sein, indem extrinsisch motivierte Handlungsziele durch Internalisierung und Integration in das eigene Selbstkonzept zu persönlichen Zielen werden. (VGL. DECI & RYAN, 1993).

DECI & RYAN beschreiben vier Typen extrinsischer Verhaltensregulation, die im Internalisierungsprozess in einem Kontinuum von „*heteronomer Kontrolle*“ als ein Endpunkt bis zur „*Selbstbestimmung*“ am anderen Ende zugeordnet werden können. (EBD., S. 227):

**External reguliertes Verhalten** ist weder autonom noch freiwillig. Handlungen werden ausgeführt, um Belohnungen zu erhalten oder Bestrafungen zu entgehen. Es kommt zu keiner Identifikation mit den externalen Zielen oder Verhaltensnormen.

**Introjiert regulierte Verhaltensweisen** folgen einem inneren Druck und sind insofern internalisiert, dass keine weiteren äußeren Impulse notwendig sind. Bei diesen Verhaltensweisen identifiziert sich das Individuum jedoch nicht mit den Verhaltenszielen. Vielmehr erfolgt das Verhalten aus einem erlernten, antizipierten äußeren Anspruch. Es kommt zu keiner Identifikation mit den externalen Zielen oder Verhaltensnormen.

**Identifizierte Regulation des Verhaltens** ist dann erreicht, wenn ausschlaggebend für das Verhalten ist, dass die Ziele persönlich für wichtig oder wertvoll gehalten werden. Die zugrunde liegenden Werte und Ziele werden dabei in das eigene Selbstkonzept integriert. Die handelnde Person identifiziert sich mit den externalen Zielen oder Verhaltensnormen.

Von **integrierter Regulation des Verhaltens** kann dann gesprochen werden, wenn eine Person Werte, Ziele oder Normen vollständig in ihr eigenes Selbstkonzept integriert hat. Sie ist die Form extrinsischer Motivation mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung. Die handelnde Person identifiziert sich mit den externalen Zielen oder Verhaltensnormen.

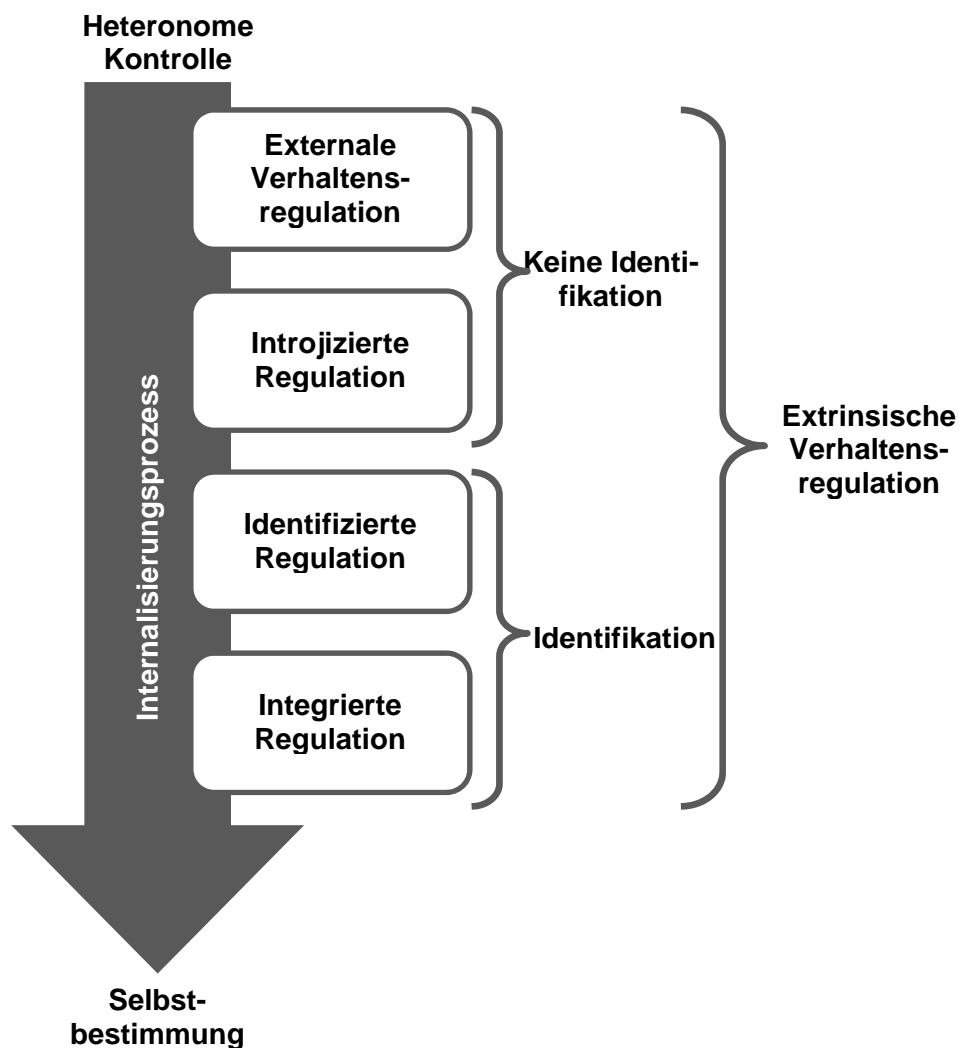


Abbildung 10: Typen extrinsischer Verhaltensregulation nach DECI & RYAN (1993, S. 227 f.)

Die Internalisierung von Regulationsmechanismen findet statt, um gleichzeitig das eigene Kompetenzerleben zu steigern und das Gefühl von Selbstbestimmung beizubehalten. Das Bedürfnis nach Selbstbestimmung wird dann befriedigt, wenn Individuen sich selbst als produktiv und eigenständig erfolgreich arbeitend erleben. Die Internalisierung kommt außerdem dem Bedürfnis sozial eingebunden zu sein entgegen. Voraussetzung für die Internalisierung von Regulationsmechanismen sind entsprechende Angebote und Anforderungen aus einem akzeptierten sozialen Milieu. (VGL. DECI & RYAN, 1980, 1985, 1993).

## 4.4 Überlegungen zur Gestaltung von Anreizen

Nach vorangegangener Analyse ist zu vermuten, dass die individuelle Motivlage Hochschullehrender tätigkeitszentriert und intrinsisch mit einem hohen Leistungsmotiv und durch ein starkes Bedürfnis nach Selbstbestimmung geprägt ist. Wie Anreize gestaltet sein können, die diese Motivlage adressieren, wird im Folgenden beschrieben. Dabei wird auch berücksichtigt, welche Anreize klassischerweise in der Organisationsentwicklung und Unternehmensführung sowie im Hochschulbereich angewendet werden.

### 4.4.1 Definition und Merkmale von Anreizen

Anreize werden als Instrumente eingesetzt, um ein bestimmtes Verhalten zu erzielen. In Unternehmenskontexten werden sie eingesetzt, um das Leistungsverhalten von Mitarbeitenden im Sinne der unternehmerischen Ziele zu steuern (GREWE, 2003, S. 8). Anreize funktionieren nicht für alle Individuen gleich, beziehungsweise sie werden nicht von jeder Person gleichermaßen als solche empfunden. Sie können je nach Motivlage stärker, schwächer oder auch gegenteilig wirken. Bei der Wahl zwischen Handlungsalternativen orientieren sich Individuen am Wert des Ergebnisses und der Wahrscheinlichkeit dieses zu erzielen. Das Ergebnis, das einen maximalen Anreizwert hat, ist das erstrebenswerte. (VGL. HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006).

Nach HECKHAUSEN & HECKHAUSEN sind Anreize: „[...] ein Konstrukt, das situative Reize bezeichnet, die einen Motivationszustand anregen können. Im Kern dieses Konstruktes stehen dabei affektive Reaktionen, die eine grundlegende (basale) Bewertung vornehmen“ (2006, S. 106). Damit Faktoren als Anreize wahrgenommen werden, müssen sie die individuelle Motivlage des Individuums adressieren. Anreize können nicht als „objektive Sachverhalte bezeichnet werden sondern die subjektiven, vom Individuum wahrgenommenen und affektiv bewerteten Sachverhalte“ (VON ROSENSTIEL, 1975, S. 55).

Die Motivation eines Individuums hängt also auch von seiner aktuellen Befindlichkeit ab. Zum einen werden „Motive und Motivstrukturen im Sinne von Verhaltensbereitschaften [...], langfristig gesehen, in der Umwelt gelernt und sind somit von der Situation geprägt“, zum anderen können „bestehende Motive und Motivstrukturen [...], kurzfristig gesehen, durch wahrgenommene Anregungsbedingungen, also über Anreize, aktiviert werden, wodurch es zu aktivierten Motiven oder Motivationen kommt“ (VON ROSENSTIEL, 1975, S. 55).

Anreize sind somit Merkmale einer Situation, die ein bestimmtes Verhalten aktivieren können und damit als Motivatoren funktionieren. Sie können das Verhalten auch dahingehend steuern, dass bestimmte Handlungen unterlassen werden (NERDINGER, 2003, S. 3). Sie sind Faktoren, die ein Individuum zu einer bestimmten Handlung mo-

tivieren. Um als Anreiz zu funktionieren, müssen sie der individuellen Motivlage der Adressaten entsprechen. Anreize können dann als Steuerungsinstrument dienen.

#### **4.4.2 Klassifizierung von Anreizen**

Verschiedene Ansätze fokussieren eine Klassifizierung von Anreizen anhand unterschiedlicher Faktoren. Diese tragen zu einer systematischen Analyse klassischer Anreizmodelle bei.

Entsprechend der Motivlage von Individuen werden extrinsische und intrinsische Anreize unterschieden. Adressieren Anreize extrinsische Bedürfnisse, dann sind sie nunmehr Mittel zum Zweck der Bedürfnisbefriedigung beziehungsweise ein Leistungsverhalten, das nach Belohnung außerhalb der eigentlichen, inhaltlichen Arbeit strebt. Werden intrinsische Bedürfnisse angesprochen, wirkt die Arbeit um ihrer selbst willen schon als Anreiz (GREWE, 2003, S. 8 ff.).

Anreize werden nach dem Anreizobjekt, der Anzahl der Anreizempfänger und den Anreizquellen unterschieden. Hinsichtlich des Anreizobjekts wird differenziert zwischen materiellen (zum Beispiel finanziellen) und immateriellen Anreizen (zum Beispiel Anerkennung). Die Zahl der Anreizempfänger gibt Aufschluss darüber, ob es sich um Individual-, Gruppen- oder organisationsweite Anreize handelt. Wobei Individualanreize tendenziell wirksamer als Gruppenanreize sind. Die Anreizquelle korrespondiert mit der Motivation des Adressaten und kann somit intrinsisch oder extrinsisch sein. (GREWE, 2003, S. 13 ff.; SCHANZ, 1991, S. 15).

Wenn verschiedene Anreize systematisch eingesetzt werden, um ein bestimmtes Verhalten in einer Organisation zu steuern, werden diese in der Literatur als Anreizsystem bezeichnet (VGL. WILD, 1973; BECKER, 2002; GREWE, 2003). Es gibt unterschiedliche Einschätzungen dazu, ob Anreize eine *bewusst* eingesetzte Steuerungsmaßnahme sein müssen, die gezielt auf das Verhalten eines Individuums einwirkt, oder ob vielmehr sämtliche Faktoren aus der Umwelt als Anreiz wirken können – auch ohne dass eine bewusst geplante und gezielte Steuerungsintention vorliegt.

WILD definiert Anreizsysteme beispielsweise als „[...] die *Summe aller bewusst gestalteten Arbeitsbedingungen, die bestimmte Verhaltensweisen verstärken, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens anderer dagegen mindern*“ (WILD, 1973, S. 47).

BECKER hingegen differenziert Anreizsysteme stufenweise nach ihrem Grad der Zielgerichtetheit und des Bewusstseins der Entscheidung für den Einsatz eines Anreizsystems. Anreizsysteme, die mehr oder weniger zufällig aus den Umweltbedingungen heraus entstehen, sind Anreizsysteme im „*weitesten Sinn*“. Bereits alle Bedingungen im Umfeld, die sich in irgendeiner Weise auf das Verhalten der Zielgruppe auswirken, gehören dazu. Somit bewirkt auch jede Veränderung der Umwelt – gewollt oder ungewollt, bewusst und unbewusst – eine Veränderung im Anreizsystem



und somit eine Veränderung im Verhalten der Individuen. Im „weiteren Sinn“ kann ein Anreizsystem ein Instrument der Unternehmensführung sein. Diese Stufe setzt bereits ein gewisses Maß an intendierter Steuerung voraus und impliziert eine bewusste Entscheidung. Im „engeren Sinn“ ist ein Anreizsystem ein bewusst und geplant eingesetztes Steuerungsinstrument, das vom Betrieb individuell auf die Motivlage eines Mitarbeitenden zugeschnitten ist und eine konkrete Zielsetzung verfolgt. (BECKER, 2002, S. 12 f.). In Tabelle 3 sind Anreizsysteme nach BECKER (2002) nach ihrem Grad der Zielgerichtetheit klassifiziert.

Anreizsystem	Im weitesten Sinn	Im weiteren Sinn	Im engeren Sinn
<b>Verhaltensbeeinflussende Stimuli</b>	Ergeben sich aus vorhandenen betrieblichen Bedingungen	Sind Teil der Auswirkungen von Managemententscheidungen	Ergeben sich aus individuell eingesetzten Anreizplänen
<b>Grad der Zielgerichtetheit</b>	Niedrig	Mittel	Hoch

Tabelle 3: Klassifizierung von Anreizsystemen nach BECKER (2002)

Aufgrund des niedrigen Grads der Zielgerichtetheit erscheint eine Bezeichnung jeglicher Umweltbedingungen als Anreize irreführend. Als Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit werden Anreize als bewusste Steuerungsmaßnahmen verstanden. Betriebliche Bedingungen nach BECKER, die als Regeln oder Verhaltensangebote wirken, sind in diesem Kontext treffender mit der Bezeichnung „Affordances“ nach GIBSON definiert (VGL. GIBSON 1982, 1986)<sup>16</sup>.

#### 4.5 Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Anreizen

Durch den Einsatz spezifischer motivierender Faktoren kann ein bestimmtes erwünschtes Verhalten – beispielsweise eine Steigerung der Leistungsbereitschaft – herbeigeführt werden. Diese Faktoren können Mittel sein, die so beschaffen sein müssen, dass sie die Motivlage der Zielgruppe adressieren und ihre Motivation aktivieren. Erfüllt ein Anreiz diese Kriterien, kann von einer „motiv- beziehungsweise bedürfniskongruenten Anreizgestaltung“ gesprochen werden (GREWE, 2003, S. 13).

---

<sup>16</sup> Vgl. auch Kapitel 3.4.2.

Orientiert sich die Gestaltung der Anreize stärker an den Zielen der Organisation liegt eine „*funktions- beziehungsweise situationsgerechte Anreizgestaltung*“ vor (EBD.). Ein funktionierendes organisationales Anreizsystem berücksichtigt idealerweise beide Ebenen: die Sichtweise auf die individuelle Motivlage der Adressaten sowie die ziel- und ergebnisorientierte Ausrichtung der Organisationssichtweise.

Soll Einfluss auf das Verhalten von Individuen genommen werden, muss zunächst eine Analyse der individuellen Motivstruktur und die Anpassung spezifischer Anreize zur Aktivierung eben dieser erfolgen. Dabei stellt sich zunächst die Frage, ob sich die vorgesehenen Anreize überhaupt zur Bedürfnisbefriedigung der Empfänger eignen (SCHANZ, 1991, S. 16). Es hängt in hohem Maße von der individuellen und subjektiven Wertschätzung des Anreizes ab, ob er als solcher geeignet ist. Im besten Fall bildet ein Anreiz das „*motivationale Gegenstück*“ zu der Motivlage der Adressaten und kann zur Steuerung des erwünschten Verhaltens beitragen (VGL. SCHANZ, 1991; VON ROSENSTIEL, 1975). Ob dieses erreicht wird, ist schwer feststellbar, da Wirksamkeit von Steuerungsmaßnahmen in der Praxis selten isoliert betrachtet werden können. Mögliche intervenierende Variablen wie Einstellungen oder Vorerfahrungen der Adressaten sind nicht beobachtbar, können sich aber ebenfalls auf die Handlungsbereitschaft auswirken. Eindeutige kausale Aussagen über die Wirksamkeit von Anreizen auf das individuelle Verhalten sind somit schwer zu treffen. (GREWE, 2003, S. 8).

Einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Variablen, die im Kontext der Interaktion zwischen Umwelt und Individuum, Anreiz und Motivation relevant sind, gibt das „*Modell des motivischen Verhaltens in der Organisation*“ von VON ROSENSTIEL (1975). Das Modell in Abbildung 11 zeigt beispielhaft den Zusammenhang zwischen Anreizen, situativen und persönlichen Einflussfaktoren, Leistung und Zufriedenheit auf. Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Anreizen finden sich sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene.

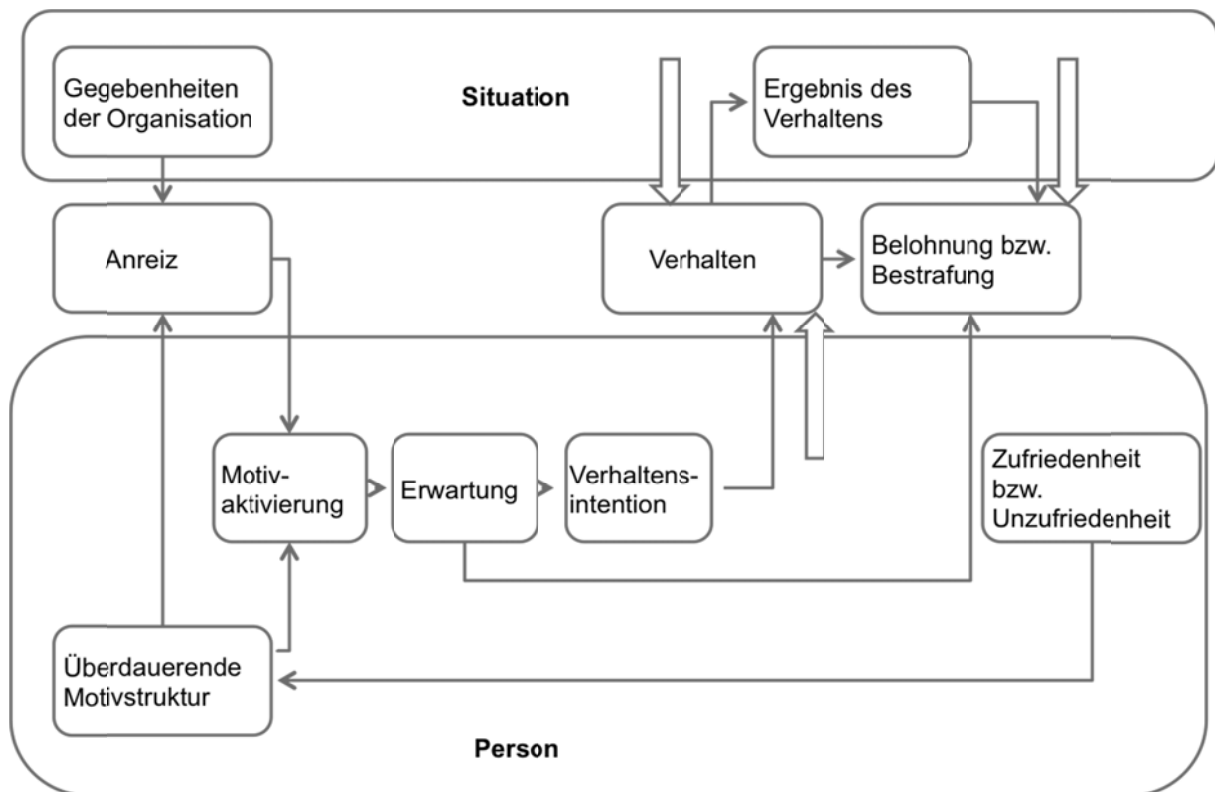


Abbildung 11: Modell des motivischen Verhaltens in der Organisation nach VON ROSENSTIEL (1975)

Eine Person hat eine durch ihr Vorleben, Erfahrungen, Einstellungen, etc. geprägte spezifische Motivstruktur. Mit dieser steht sie einer konkreten Situation gegenüber, die durch die Gegebenheiten der Organisation bestimmt wird. Diese objektiven Gegebenheiten werden entsprechend der individuellen Verfassung und Einstellung interpretiert und somit subjektiv wahrgenommen. Korrespondieren die Gegebenheiten in ihrer Ausprägung mit der Motivstruktur der Person, werden sie zu Anreizen, die in ihrer Eigenschaft wiederum zu einer Motivaktivierung führen. Über die Motivaktivierung werden die als Ziele ausgerichteten Inhalte der Anreize zu Bedürfnissen, aus denen wiederum Erwartungen erwachsen. Die Erwartungen entstehen wiederum aus der Erfahrung der Befriedigung der individuellen Bedürfnisse im Sinne der Motivstruktur. Je nachdem, für wie wahrscheinlich die Person die Erfüllung der Erwartung annimmt und wie groß die nötige Anstrengung sein muss, stellt sich eine Verhaltensintention ein, die in der Situation zu dem Verhalten führt. In dieses fließen daneben auch weitere, in der Abbildung nicht sichtbare Indikatoren wie Fähigkeiten, Fertigkeiten, Handlungsmöglichkeiten etc. ein. Das Verhalten führt zu Ergebnissen, die auf die Situation einwirken und in Belohnungen und Bestrafungen resultiert. Welches Erlebnis als Belohnung oder Bestrafung wahrgenommen wird, hängt in hohem Maße davon ab, welche Erwartungshaltung mit dem Verhalten verbunden wird. Die erlebte Belohnung beziehungsweise Bestrafung des Verhaltens führt zu einem Gefühl der Zufriedenheit beziehungsweise der Unzufriedenheit. Langfristig wirkt sich dieses Ge-

fühlt wiederum auf die überdauernde Motivstruktur der Person aus. (VON ROSENSTIEL, 1975, S. 32).

#### **4.6 Funktion und Formen von Anreizen in der Organisation Hochschule**

In Unternehmen werden Anreize klassischerweise zur Leistungssteigerung eingesetzt (NERDINGER, 2003, S. 6). Sie sollen als Steuerungsinstrumente die Leistungsbereitschaft der Mitarbeitenden positiv beeinflussen, indem sie diese durch geeignete Anreize anregen. Sie sind somit einerseits ein Mittel der Bedürfnisbefriedigung für die Mitarbeitenden und andererseits ein Mittel der Verhaltenssteuerung für die Organisation (SCHANZ, 1991, S. 76). Anreize sind Bestandteil des Personalsystems. Sie werden zur Personalführung eingesetzt. Steuerungsinstrumente des Personalsystems, die in einem Anreizsystem eingesetzt werden könnten, sind beispielsweise Zielvereinbarungs-, Mitarbeiterbeurteilungs- und Gehaltsysteme (GREWE, 2003, S. 10; HEITMANN ET AL., 2002, S. 22).

In der Vergangenheit beruhten Steuerungsinstrumente an Hochschulen auf „*Regulierung, Input-, Prozess und Detailsteuerung*“ (ZIEGELE & HANDEL, 2004, S. 2). Erwünschtes Verhalten wurde in erster Linie über Budgetierung und Regulierung durchgesetzt. Die Bedeutung von Anreizen als Steuerungsinstrument spielte daher eine eher geringere Rolle. Erklären lässt sich die zunehmende Bedeutung von Anreizsystemen an Hochschulen unter anderem durch einen wachsenden Grad der Dezentralisierung von Verantwortung im Rahmen des New Public Management (NPM). Entscheidungen werden verstärkt lokal getroffen. Der Erfolg beziehungsweise Misserfolg der Entscheidungen wird dann entsprechend belohnt oder sanktioniert. Ein Anreizsystem soll diese Belohnungen und Sanktionen definieren und als Steuerungssystem funktionieren. Über Anreizsysteme werden somit dezentrale Entscheidungen in eine bestimmte Richtung gelenkt (EBD., S. 2 f.).

Anreize können entsprechend ihrer motivationalen Ausrichtung in monetäre und nichtmonetäre unterteilt werden. Monetäre Anreize umfassen finanzielle und materielle Aspekte. Diese sind aber nicht ausschließlich im Sinne von direkten finanziellen Zuwendungen zu verstehen. Auch Freiräume, die Lehrenden eingeräumt werden, um beispielsweise ihre Lehrveranstaltungen zu vermarkten und einem erweiterten zahlenden Adressatenkreis anzubieten, können implizit ein monetärer Anreiz sein. Der monetäre Aspekt ergibt sich hier aus der Möglichkeit, finanzielle Gewinne zu erzielen.

Das Einräumen von Freiheiten, die Hochschullehrenden aber genau diesen selbstverantwortlichen Umgang mit den eigenen Ressourcen ermöglichen, stellt auch einen bedeutenden nichtmonetären Anreiz dar. Die Differenzierung zwischen monetären- und nichtmonetären Anreizen ist in einigen Fällen nicht eindeutig. Die Wirksam-

keit von Anreizen ergibt sich oft auch in der Adressierung verschiedener Ebenen und Motive.

In der folgenden Abbildung geben ZIEGELE & HANDEL (2004) einen Überblick über mögliche Anreize an Hochschulen. Sie interpretieren Freiheit sowohl als monetären (im Sinne einer Finanzautonomie) wie auch als nichtmonetären Anreizfaktor (im Sinne von Autonomierechten).

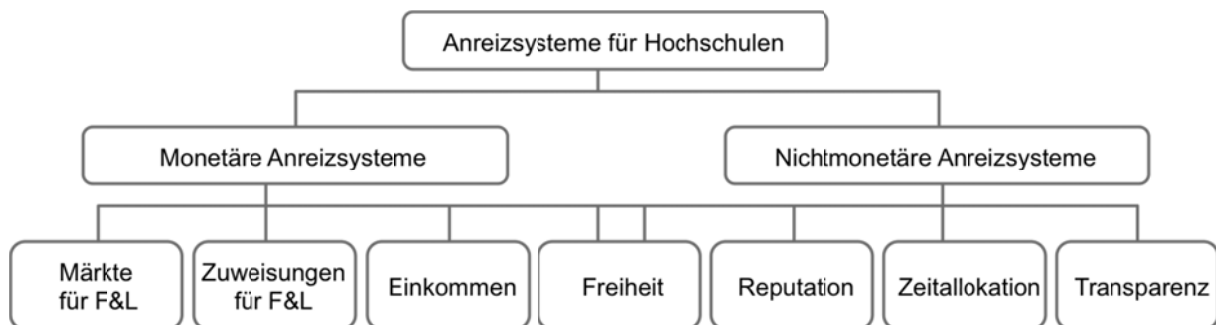


Abbildung 12: Anreizsysteme an Hochschulen nach ZIEGELE & HANDEL (2004, S. 6)

#### 4.6.1 Leistungsorientierte Mittelverteilung

Die leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM) findet auf institutioneller Ebene – Fachbereich oder Hochschule – statt. Sie wird berechnet auf der Grundlage von Kennziffern, die in einer Formel zusammengefasst werden. Die einzelnen Kennziffern enthalten dabei auch unterschiedliche Gewichtungsfaktoren. (PASTERNAK, 2006, S. 451).

In dem Bestreben, die Berechnung der LOM möglichst einfach und transparent zu halten, wird nur eine kleine Anzahl von Kennziffern berücksichtigt. Diese sollen sich idealerweise ausschließlich auf „Sachverhaltsquantitäten“ beziehen. Dazu zählen Faktoren wie:

- „Studierende“
- „AbsolventInnen“
- „Drop-Out-Quote“
- „Zahl der Studierenden jenseits der Regelstudienzeit“
- „Drittmittel“
- „Promotionen“

(PASTERNAK, 2006, S. 451)

Die LOM an Hochschulen wird als Leistungsanreiz und Steuerungsinstrument eingesetzt. Darüber hinaus soll sie die Transparenz und Vorsehbarkeit der Mittelverteilung

lung erhöhen (JAEGER, 2008, S. 36). Inwiefern durch die LOM jedoch einzelne Aspekte erwünschten Verhaltens gezielt gesteuert werden können, ist noch nicht abschließend zu beantworten. Auch nicht, ob sie von den Adressaten auch tatsächlich als Anreiz wahrgenommen wird. Bezüglich eines direkten motivationalen Effekts weist die LOM einige Problemfelder auf, die ihre Möglichkeit und Wirksamkeit als Anreizinstrument verringern.

Transparenz ist im Rahmen von Mittelzuweisungen ein wichtiges Element im Hinblick auf einen motivationalen Effekt, doch ist es für Hochschullehrende schwierig nachzuvollziehen, welche Leistungen zu welchen Anteilen belohnt, beziehungsweise vergütet werden (WITTE ET AL., 2004, S. 53). Dem motivationalen Effekt der LOM kommt aufgrund des Fehlens einer einfach nachvollziehbaren und direkt sichtbaren Verteilung der Mittel keine große Bedeutung mehr zu. Die Wirksamkeit der durch erwünschtes Verhalten erlangten Mittelzuweisung für einzelne Handelnde ist nicht unmittelbar spürbar, da sich die LOM anteilig auf beispielsweise Fachbereichsmittel niederschlägt. Für einzelne Lehrpersonen ist so nicht eindeutig nachvollziehbar, wie das individuelle Handeln diese zusätzliche Zuweisung beeinflusst hat.

Einfluss auf die Wirksamkeit der LOM als Anreiz hat auch der Faktor Zeit. Werden Faktoren, die in der Vergangenheit liegen, mit in die Berechnung aufgenommen, ist das für ihre motivationale Funktion ungünstig. Nach ZECHLIN erweist sich für den direkt empfundenen motivationalen Effekt als zusätzlich problematisch, dass *„LOM-Systeme mit strategischen Informationen aus der Vergangenheit Anreize zu Verhaltensänderungen setzen, die in der Zukunft zu positiven Auswirkungen führen sollen“* (ZECHLIN, 2008, S. 66). Der Zeitpunkt des erwünschten Verhaltens und der Zeitpunkt der Belohnung liegen zu weit auseinander, um im Sinne einer Ursache-Wirkungs-Kausalität steuernd zu wirken.

Schwierigkeiten bei dem Gebrauch der LOM als Steuerungsinstrument können auch sogenannte „Fehlsteuerungseffekte“ bereiten. Unter Fehlsteuerung wird in diesem Kontext verstanden, dass die eingesetzten Anreize nicht das gewünschte Steuerungsziel bewirken, sondern im schlechtesten Fall dem zuwider wirken. Ein klassisches Beispiel für diesen Effekt ist, dass der gewünschte Anstieg von Absolvierendenzahlen als Steuerungsziel auf Kosten der Qualität der Lehre stattfindet und es so zu einer ungünstigen Verschiebung der Prioritäten kommen kann (FREY, 1997, S. 15 ff.).

In Anbetracht der spezifischen intrinsischen Motivstruktur des Adressatenkreises, birgt die LOM als Steuerungs- und Anreizwerkzeug weitere Risiken. Werden der intrinsischen Motivstruktur Anreize entgegengesetzt, die vorwiegend extrinsischer Natur sind, kann es zu dem bereits beschriebenen Verdrängungs- oder Korruptionseffekt der intrinsischen Motive kommen (ZIEGELE & HANDEL, 2004, S. 6). Handeln die Adressaten also bislang aus rein intrinsisch motivierten Gründen und wird

ihnen dann beispielsweise Geld für eben dieses Handeln geboten, kann sich die Bereitschaft zum freiwilligen unbezahlten Handeln verringern.

#### **4.7 Zusammenfassung**

Die Motivation von Individuen wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Dazu zählen neben individuellen Zielen und Bedürfnissen auch äußere Faktoren, die auf das Handeln einwirken. Während die Handlungsmotivation sich situativ verändern kann, ist die individuelle Motivlage dauerhaft.

Für die adressatengerechte Gestaltung von Anreizen für Hochschullehrende sollten ihre spezifische Motivlage sowie ihre Motivation berücksichtigt werden. Nach vorangegangener Analyse ist zu vermuten, dass die individuelle Motivlage Hochschullehrender tätigkeitszentriert und intrinsisch mit einem hohen Leistungsmotiv und durch ein starkes Bedürfnis nach Selbstbestimmung geprägt ist. Entsprechend sollten Anreize an Hochschulen diese Spezifika berücksichtigen. Anreize für E-Learning werden allerdings häufig über monetäre Mittel gesetzt, die per Definition grundsätzlich im Widerspruch zu intrinsischer Motivation stehen.

Im Folgenden wird daher untersucht, inwiefern die Motivlage Hochschullehrender mit der beschriebenen übereinstimmt, welche Anreize wirksam sind und ob es einen Hinweis auf Korrumpierung der intrinsischen Motivation durch extrinsische Anreize gibt.

## 5 Spezifizierung der Forschungsfragen

Trotz der Tendenz zu einer stärkeren Steuerung der Hochschulen ist die Position der Lehrenden innerhalb ihrer Hochschule weiterhin stark und durch ein hohes Maß an Autonomie gekennzeichnet. Aufgrund der dargestellten organisationstypischen Besonderheiten und der spezifischen Motivlage Hochschullehrender können Change-Prozesse an der Hochschule kaum mit Machtmitteln durchgesetzt werden.

Um adressatengerecht und damit erfolgreich zu sein muss bei der Gestaltung von Anreizen das Selbstbild Hochschullehrender berücksichtigt werden. Im Zentrum dieser Untersuchung steht somit das Individuum mit seiner spezifischen Motivlage. Es wird außerdem untersucht, inwiefern Organisationen ihre strategischen Ziele über Anreiz- und Steuerungsmaßnahmen verwirklichen können:



Abbildung 13: Visualisierung des Forschungsfelds

Ausgehend von der tätigkeitszentrierten Motivlage der Adressaten, liegt die Vermutung nahe, dass der Versuch der Steuerung durch extrinsische Anreize in Dissonanz zu ihrem Selbstbild als intrinsisch motivierte Berufsgruppe steht. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Untersuchungen, die eine Verdrängung intrinsischer Motivation durch extrinsische Anreize beschreiben. Anreize an Hochschulen müssen demnach so gestaltet sein, dass sie die tätigkeitszentrierte Motivation der Personen adressieren, ohne diese zu korrumpieren. Hochschullehrende, die auf extrinsische Anreize reagieren, müssen gleichzeitig einen Weg finden, die persönliche Ambivalenz zwischen ihrem individuellen Selbstbild und dem Zulassen einer Steuerung von außen aufzulösen.



Aus diesem beschriebenen Spannungsfeld lassen sich folgende zentrale Forschungsfragen ableiten:

- Kann eine Steuerung der intrinsisch motivierten Zielgruppe der Hochschullehrenden durch extrinsische Anreize erfolgen?
- Verdrängen extrinsische Anreize die intrinsische Motivation?
- Können Hochschullehrende die Dissonanz zwischen ihrem tätigkeitszentriert motivierten Selbstbild und der Steuerung von außen für sich auflösen?
- Welche Strategien des individuellen Auflösens der aus der oben beschriebenen Dissonanz entwickeln Lehrende?
- Welche Anreize adressieren die Motivlage Hochschullehrender?

Um diese Fragen zu beantworten, wird zunächst die spezifische Motivlage Hochschullehrender analysiert. Stellt sich diese als intrinsisch motiviert heraus, besteht eine Dissonanz zu der Partizipation an extrinsisch orientierten Anreiz-Verfahren. Mittels einer Befragung von Hochschullehrenden wird ferner betrachtet, welche Strategien der Auflösung dieser Dissonanz sie wählen. Die in Abbildung 14 visualisierte Beziehung zwischen individueller Motivlage und extrinsischen Anreizen ist der Kern des Spannungsfelds der Forschungsfragen.

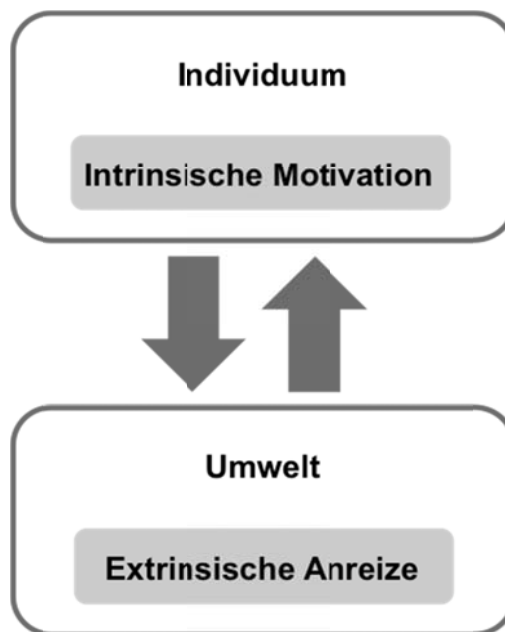


Abbildung 14: Beziehung zwischen individueller Motivation und Anreizen aus der Umwelt

Die Befragung trägt damit zur Generierung neuer anwendungsbezogener Theorien und Gestaltungshinweise für die Entwicklung von Anreizen für Hochschullehrende bei. Aus den Daten der Experteninterviews können und sollen keine validierten Be-

funde resultieren. Entsprechend wurde die Befragung und Auswertung offen geführt. Aus den Forschungsfragen können dennoch zentrale Thesen abgeleitet werden, die zwar nicht empirisch überprüft werden, aber die Ausgangslage zur Definition der Fragestellungen für die Interviews mit den Hochschullehrenden bilden, die die Datenbasis für den methodischen Teil der Arbeit sind.

## 5.1 Zentrale Thesen

Die Befragung gibt Aufschluss über die Handlungsmotive der Befragten. Schätzen sich diese als eher intrinsisch motiviert ein, oder sind die Gründe ihres Handelns eher extrinsisch motiviert? Die Auswertung der Literatur zu Untersuchungen zur Motivlage Hochschullehrender legt nahe, dass sie sich selbst als autonome Individuen mit einer tätigkeitszentrierten Motivlage wahrnehmen.

### These 1

**Hochschullehrende haben ein spezifisches Selbstbild, in dem sie sich als autonome Individuen mit einer tätigkeitszentrierten, intrinsischen Motivlage sehen.**

Wird diese spezifisch intrinsische Motivlage durch extrinsische Anreize adressiert, entsteht vordergründig ein Widerspruch. Es ist davon auszugehen, dass das Selbstbild Hochschullehrender nicht vereinbar mit einer externen Steuerung durch extrinsische Anreize ist. Akzeptieren Hochschullehrende die extrinsischen Anreize, entsteht somit eine Dissonanz zu ihrem Selbstbild.

Wie eingangs beschrieben, greifen in den organisationalen Strukturen der Hochschule keine Machtmittel. Hochschullehrende haben in einem höheren Maße die Freiheit, sich Steuerungsmaßnahmen zu entziehen, als es in anderen Organisationsformen möglich wäre. Neben der Möglichkeit, sich die externen Ziele durch Integration zu eigen zu machen, besteht auch die der Ablehnung und Nicht-Partizipation an extrinsischen Anreizen. Die befragten Hochschullehrenden haben sich an extrinsischen Anreizmaßnahmen beteiligt. Die Vermutung liegt also nahe, dass Hochschullehrende Strategien entwickeln, externe Ziele in ihre individuelle Motivlage zu integrieren, die durch extrinsische Anreize vermittelt werden.

In verschiedenen psychologischen Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass unter bestimmten Bedingungen monetäre Belohnungen die intrinsische Motivation verdrängen können (VGL. DECI, 1971, 1978). Es kommt dann zu einem Motivationsverlust, wenn intrinsisch motivierte Personen mittels extrinsischer Anreize adressiert werden, der als Korruptionseffekt bezeichnet wird.

In Kapitel 4.3.3. werden verschiedene Strategien zur Auflösung der Dissonanz zwischen Selbstwahrnehmung und äußeren Faktoren beschrieben. Diese können beinhalten, dass Personen entweder dem Verhalten ausweichen oder Strategien wählen, mit denen sie sich die fremden Ziele zu eigen machen. Werden Hochschullehrende mit extrinsischen Anreizen adressiert, haben sie durch den Freiheitsgrad ihrer Position auch die Möglichkeit eines alternativen Handelns. Ein oppositionelles (Ablehnung) und kooperatives (Internalisierung) Verhalten ist ebenso denkbar. Diese Reaktionsmuster werden in These 2 formuliert.

**These 2:**

**Als Reaktion auf die Dissonanz von Selbstbild und Fremdbestimmung ist mit drei Reaktionsmustern zu rechnen:**

- **Extrinsische Anreize korrumpieren die intrinsische Motivation und es kommt zum Verlust der Motivation.**
- **Hochschullehrende reagieren auf den Versuch der Fremdbestimmung mit Ablehnung.**
- **Hochschullehrende lösen die Dissonanz durch Internalisierungsstrategien auf.**

Die Thesen werden mittels einer Befragung von Hochschullehrenden überprüft. Das genaue Vorgehen der Untersuchung wird im folgenden Kapitel beschrieben.

## 6 Forschungsdesign

Ziel der Untersuchung ist die Entwicklung von Gestaltungshinweisen für Anreize für hochschulübergreifendes E-Learning auf individueller und organisatorischer Ebene. Neben der Betrachtung theoretischer Grundlagen aus der Motivations- und Organisationsforschung sowie von Strategien zur nachhaltigen Implementierung von E-Learning an Hochschulen gibt die Befragung der Zielgruppe Hinweise zur Gestaltung von wirksamen Anreizen. In leitfadengestützten Interviews werden Kenntnisse über die individuelle Motivlage von Hochschullehrenden erlangt und die Wirksamkeit vorhandener und potenzieller Anreize für den Einsatz von hochschulübergreifendem E-Learning analysiert sowie mögliche Hemmnisse identifiziert. Die Interviews werden qualitativ ausgewertet sowie mit den theoretischen Grundlagen und verschiedenen Hochschulstrategien zusammengeführt und abgeglichen. Das Vorgehen im Detail wird im Folgenden näher beschrieben.

### 6.1 Grundsätzliche Überlegungen

Qualitative Verfahren eignen sich besonders gut, wenn die Wahrnehmung und Interpretation bestimmter organisationsimmanenter Faktoren erfasst werden sollen (FLICK ET AL., 2007, S. 238). Im Mittelpunkt des Vorhabens steht entsprechend nicht ausschließlich die empirische Prüfung spezifischer Hypothesen, sondern die Generierung neuer anwendungsbezogener Thesen und Gestaltungshinweise.

Zur Einschätzung der Motivation von Lehrenden, Lehrveranstaltungen mittels E-Learning hochschulübergreifend anzubieten, und um Aufschluss über die notwendigen Parameter eines erfolgreichen Anreizsystems zu erlangen, werden leitfragengestützte Interviews mit Hochschullehrenden durchgeführt.

Die empirische Ausarbeitung orientiert sich an den in Kapitel 5 formulierten zentralen Forschungsfragen und Thesen. Aus der Analyse der entsprechenden Literatur werden Fragen für die Entwicklung des Interviewleitfadens abgeleitet, die Aufschluss hinsichtlich der Fragestellungen geben.

Die Ergebnisse der Befragung werden den theoretischen Befunden gegenübergestellt und interpretiert sowie mit den Forschungsfragen und Kernthesen abgeglichen. Es werden Hinweise auf die Motivlage Hochschullehrender gewonnen, aus denen Merkmale für die Gestaltung von Anreizmaßnahmen für hochschulübergreifendes E-Learning abgeleitet werden können.

## 6.2 Instrument

Die Befragung der Zielgruppe wird als leitfadengestütztes Experteninterview mit Hochschullehrenden umgesetzt. Das Experteninterview ist eine spezielle Form des Leitfadeninterviews, bei der die Befragten weniger als Einzelpersonen, sondern als Repräsentanten einer Gruppe gesehen werden (FLICK, 2002, S. 139). Jede Aussage einer Person steht somit für eine Meinung oder Einschätzung aus der Gruppe. Aus den von den Befragten getroffenen Aussagen werden Überlegungen abgeleitet, die die Einstellung zu motivationalen und anreizspezifischen Faktoren der Zielgruppe abbilden.

Der Interviewleitfaden wird auf Basis relevanter Literatur generiert. Anhand dieser Leitfragen werden die interviewten Personen zunächst zu ihrer Motivation befragt, Lehrveranstaltungen hochschulübergreifend anzubieten. Im weiteren Verlauf werden sie zu möglichen Hemmnissen und künftigen Anreizen für die hochschulübergreifende Öffnung von Lehrveranstaltungen befragt.

Die Interviewten werden zunächst offen befragt. In einem zweiten Schritt schätzen sie bereits vorbereitete mögliche Hemmnisse und Anreize nach ihrer Bedeutsamkeit ein. Abschließend folgen Fragen zur Einschätzung der Bedeutsamkeit innovativer Lehre für das berufliche Fortkommen.

Die Frage nach Hemmnissen an der Beteiligung hochschulübergreifender Lehre mittels E-Learning kann von den befragten Personen nicht persönlich beantwortet werden. Die befragten Personen haben sich alle erfolgreich an den Ausschreibungsverfahren beteiligt und haben demzufolge mögliche Hemmnisse überwunden oder für nicht relevant empfunden. Sie können jedoch Faktoren benennen, die sie im Vorfeld der Beteiligung erwogen haben, die aber nicht zu einer ablehnenden Haltung gegenüber den Verfahren führten. Darüber hinaus können die Befragten über tatsächliche oder angenommene (assumierte) Hemmnisse ihrer Kolleginnen und Kollegen berichten.

Die Befragten werden gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, warum andere Lehrende sich nicht an den Ausschreibungen beteiligt haben. Eine Befragung von nicht beteiligten Personen, zu den Gründen ihrer Ablehnung, wurde im Vorfeld abgewogen aber nicht als zwingend notwendig für das Erlangen weiterer relevanter Hinweise erachtet. Hinsichtlich der Motivation von Hochschullehrenden, E-Learning einzusetzen und sich grundsätzlich an Veränderungsprozessen zu beteiligen, hat es bereits einige Untersuchungen gegeben<sup>17</sup>. Im Kontext dieser Untersuchungen wurden auch Faktoren, die Ängste und Widerstände hervorrufen können und sich als Hemmnisse

---

<sup>17</sup> Diese wurden vorab näher beschrieben. Unter anderem von KERRES (2001A) siehe Kapitel 2.1., von EULER & SEUFERT (2005), siehe Kapitel 2.2. und in der Studie von WOLCOTT & BETTS (1999) siehe Kapitel 4.3.2.

auswirken können, dokumentiert. Sie sind somit bekannt und lassen sich trotz der Vielfältigkeit der individuellen Situationen auf eine definierbare Anzahl von potenziellen Hemmnis-Faktoren zusammenfassen. Indizien dafür, dass kein zusätzlicher Erkenntnisgewinn bei der Befragung Lehrender, die sich nicht beteiligt haben, zu erwarten ist, können auch daraus abgeleitet werden, dass die befragten Personen keine weiteren, als die von der Interviewerin vorgeschlagenen Hemmnisse für relevant erachteten.

### **6.3 Methodische Herangehensweise**

Im Folgenden werden die Vorgehensweisen bei der Vorbereitung, Erstellung und Durchführung sowie die Auswertung der Interviews im Detail beschrieben.

#### **6.3.1 Entwicklung eines theoretischen Vorverständnisses**

Für die Erstellung des Leitfadens zur Durchführung der Interviews wird ein theoretisches Verständnis durch Recherche der relevanten Literatur generiert. Es wird zunächst betrachtet und analysiert, welche motivationalen Gesichtspunkte für Hochschullehrende bei der Entscheidung, sich an E-Learning und hochschulübergreifender Lehre zu beteiligen, von Bedeutung sind. Aus diesen werden potenzielle Motive und Hemmnisse abgeleitet. Dabei wird einerseits auf Aspekte des E-Learning, andererseits auf hochschulübergreifende Lehre eingegangen. Um diese vor dem Hintergrund der organisationalen Spezifika von Hochschulen zu betrachten, wird der Analyse eine Betrachtung der Hochschule als Organisation vorangestellt.

Die Befragung umfasst also neben den Bereichen Motivation und E-Learning auch systemimmanente Faktoren, wie die generelle und individuelle Einschätzung der Bedeutung von Lehre im Hochschulkontext.

#### **6.3.2 Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner**

Ziele der Interviews sind Aussagen zur spezifischen motivationalen Lage von Hochschullehrenden hinsichtlich des E-Learning Einsatzes in hochschulübergreifender Lehre zu erhalten und angenommene Hemmnisse und Motive abzufragen. Es werden daher Personen befragt, die bereits Erfahrung in der Durchführung hochschulübergreifender E-Learning-Lehrveranstaltungen haben.

Im deutschsprachigen Raum findet vor allem in zwei Hochschulverbünden ein systematischer Austausch von Lehrveranstaltungen mittels E-Learning statt: in der virtu-

ellen Hochschule Bayern<sup>18</sup> und im über die Universitätsallianz Metropole Ruhr<sup>19</sup>. Die befragten Personen sind zum Zeitpunkt der Befragung Lehrende in einem der beiden Verbünde und haben in diesem Kontext bereits hochschulübergreifende E-Learning-Veranstaltungen angeboten.

Es werden zwölf Interviews durchgeführt. Befragt werden Lehrende der Universitäten Duisburg-Essen und der Technischen Universität Dortmund, die im Rahmen des E-Learning-Projekts RuhrCampusOnline Veranstaltungen mittels E-Learning hochschulübergreifend durchführen, sowie Lehrende, die Kurse im Programm der virtuellen Hochschule Bayern (vhb) anbieten.

Bei den interviewten Personen handelt es sich um hauptamtlich Lehrende an deutschen Hochschulen. Unter den ihnen sind sowohl wissenschaftliche Mitarbeitende (Mittelbau) als auch Professorinnen und Professoren. Somit werden Einschätzungen von Personen an verschiedenen Karrierepunkten der universitären Laufbahn ermittelt. Diese unterschiedlichen Perspektiven werden insbesondere bei den Fragen zur Einschätzung der Bedeutung der Lehre für das berufliche Fortkommen als wichtig erachtet.

Es werden drei Männer und neun Frauen befragt. Die Personen sind Angehörige der Fachbereiche Gesellschaftswissenschaften (3), Bildungswissenschaften (2), Ingenieurwissenschaften (1), Naturwissenschaften (1), Wirtschaftswissenschaften (1), Informatik (2), Jura (1) und Sprachen (1). Somit kann eine fachübergreifende Perspektive und ein Einblick in eventuelle fachspezifische Besonderheiten gewonnen werden.

---

<sup>18</sup> Vgl. Kapitel 2.3.2.

<sup>19</sup> Vgl. Kapitel 2.3.3.

Folgende Tabelle zeigt die Merkmale der interviewten Personen hinsichtlich ihrer beruflichen Position, ihres Geschlechts sowie der Zugehörigkeit zum Fachbereich und Hochschulverbund im Überblick:

Kürzel	Informationen zur Person			
	Position	Geschlecht	Fachbereich	Verbund
IP 1	Wissenschaftliche Mitarbeiterin	weiblich	Bildungswissenschaften	UAMR
IP 2	Professorin	weiblich	Gesellschaftswissenschaften	UAMR
IP 3	Wissenschaftliche Mitarbeiterin	weiblich	Bildungswissenschaften	UAMR
IP 4	Wissenschaftliche Mitarbeiterin	weiblich	Gesellschaftswissenschaften	UAMR
IP 5	Professorin	weiblich	Ingenieurwissenschaften	UAMR
IP 6	Professor	männlich	Informatik	vhb
IP 7	Professorin	weiblich	Jura	vhb
IP 8	Professor	männlich	Wirtschaftswissenschaften	vhb
IP 9	Wissenschaftlicher Mitarbeiter	männlich	Informatik	vhb
IP 10	Wissenschaftliche Mitarbeiterin	weiblich	Kulturwissenschaften	UAMR
IP 11	Wissenschaftliche Mitarbeiterin	weiblich	Gesellschaftswissenschaften	UAMR
IP 12	Wissenschaftliche Mitarbeiterin	weiblich	Physik	UAMR

Tabelle 4: Informationen zu den Befragten



### 6.3.3 Datenquellen und Erhebungsmethode

Die Interviews werden anhand eines vorstrukturierten Leitfadens durchgeführt. Der Leitfaden enthält auch Fragen zu Aspekten des Ausschreibungsverfahrens. Da dieses in der UAMR und vhb nicht identisch ist, werden die Fragen bezüglich der Bewertung des Verfahrens verbundsspezifisch angepasst. Die Interviews werden, sofern möglich, vor Ort geführt und aufgezeichnet. Wenn dies nicht möglich ist, werden die Interviews telefonisch geführt und aufgezeichnet.

Die Fragen werden den interviewten Personen auf Wunsch im Vorfeld zur Verfügung gestellt. Die Interviews beinhalten neben der einfachen mündlichen Befragung zwei weitere Befragungsmethoden: Über das Anordnen von Karten mit Begriffen wird eine Bewertung der Bedeutsamkeit von Motiven vorgenommen. Anreize und Hemmnisse werden über Skalen bewertet, die den Befragten vorgelegt werden. Bei telefonischen Interviews werden diese Begriffe vorab an die Befragten geschickt. Die Anordnung erfolgt in diesen Fällen nicht über die Karten oder Charts, sondern mündlich.

Die Interviews sind zwar durch den Leitfaden vorstrukturiert, jedoch bleibt Raum für Zwischenfragen oder weiterführende Fragen, wenn weitere relevante Aussagen zu vermuten sind.

Der Leitfaden ist in vier Themenbereiche unterteilt:

- Fragen zur Akzeptanz und Motivation für die Beteiligung am Ausschreibungsverfahren für die Öffnung hochschulübergreifender Veranstaltungen,
- Fragen zu möglichen Hemmnissen, sich an den Ausschreibungen zu beteiligen,
- Fragen zu möglichen künftigen Anreizen,
- sowie Fragen zur individuellen Einschätzung der Bedeutung der Öffnung von Lehrveranstaltungen für das berufliche Fortkommen.

Die einzelnen Bereiche sind so aufgebaut, dass zu allen Themenbereichen zunächst konkrete Fragen gestellt werden und die Befragten anschließend die Möglichkeit haben, offen weitere Punkte anzusprechen. Bei den Fragen zu Anreizen und Hemmnissen werden die Personen zunächst zu Anreizen und Hemmnissen für den Einsatz hochschulübergreifender Lehrveranstaltungen mittels E-Learning befragt und sollen dann vorab definierte Faktoren nach ihrer Bedeutsamkeit bewerten.

Die Interviews werden wörtlich nach der Standardorthographie mit der freizugänglichen Transkriptionssoftware *Transcriber* transkribiert. KOWAL & O'CONNELL (2007) empfehlen nur solche Merkmale zu transkribieren, die auch tatsächlich analysiert werden. Nach FLICK soll der Genauigkeitsstandard der Auswertung im Hinblick auf die Fragestellung erwogen werden. Es soll daher „*genau soviel transkribiert werden, wie die Fragestellung [es] erfordert [...]*“ (FLICK, 2002, S. 253). Es wird daher darauf verzichtet non-vokale Informationen, wie eine bestimmte Betonung oder Verände-

rungen in der Lautstärke der Stimme und nicht-sprachliche Phänomene, wie Lachen oder Pausieren zu dokumentieren, da diese Informationen für die Analyse keinen Mehrwert beinhalten.

#### **6.4 Fragen zu Anreizen und Hemmnissen**

Mit der Befragung von Hochschullehrenden zu ihrer Motivation E-Learning in hochschulübergreifenden Veranstaltungen einzusetzen, sollen mögliche Anreize und Hemmnisse identifiziert werden. Im Fokus der Interviews stehen daher Fragen zur individuellen Motivation sowie zu möglichen künftigen Anreizen und Fragen zu potenziellen Hemmnissen, E-Learning in hochschulübergreifenden Lehrveranstaltungen einzusetzen. Die Befragung schließt mit grundsätzlichen Einschätzungen zur Bedeutung der Lehre und ihrer Qualität ab.

#### **6.5 Fragen zur Motivation**

##### **Fragen zu Motiven für die Beteiligung an den Ausschreibungen**

Um finanzielle Fördermittel für die Entwicklung hochschulübergreifend einsetzbarer E-Learning-Veranstaltungen zu erhalten, können sich Lehrende an einem mehrstufigen Ausschreibungsverfahren beteiligen. Sie können dabei Mittel in Höhe von 30.000 Euro (RCO) bis 50.000 Euro (vhb) erhalten. An den Ausschreibungen beteiligen sich in erster Linie Lehrende, die bereits erste Erfahrungen mit dem Einsatz von E-Learning gesammelt haben.

Neben der Aussicht auf finanzielle Förderung, haben Lehrende durch den hochschulübergreifenden Einsatz ihrer Lehrveranstaltung die Möglichkeit, ihr Renommee zu vergrößern. Mittels Lehrkooperationen können sie außerdem mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ihres Fachgebietes zusammenarbeiten. Neben den finanziellen Mittel können so auch andere Beweggründe für die Beteiligung an den Ausschreibungsverfahren relevant sein.

##### **Bewertung und Gewichtung konkreter Motive**

Die Hochschullehrenden werden gebeten, sechs Items hinsichtlich ihrer persönlichen motivationalen Bedeutsamkeit zu bewerten. Mit dieser Bewertung werden Hinweise auf ihre Motive für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen gewonnen.

##### **Innovationsfreude**

Innovationsfreude steht in hohem Maße für die intrinsische Motivation der Hochschullehrenden. Eine Beteiligung an Verfahren, die innovative, neuartige Lehr-

konzepte fördern, impliziert bei einer vorhandenen tätigkeitszentrierten Motivlage die Freude an der Tätigkeit.

### **Monetäre Aspekte**

Finanzielle Mittel sind ein klassisch extrinsischer Anreiz. In den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen werden Mittel für die Konzeption, Entwicklung und Durchführung der Lehrveranstaltungen ausgeschrieben. Diese können als Personal oder Sachmittel verwendet werden.

### **Karrierechancen**

Die Aussicht auf Verbesserung der Karrierechancen wird über das Angebot hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen in sofern erreicht, als dass die Präsenz des Lehrenden über die weitere Verbreitung der Veranstaltung erhöht wird.

### **Ansehen**

Die Beteiligung an innovativen Lehrszenarien kann hochschulintern sowie -extern öffentlichkeitswirksam sein und sich somit positiv auf die Karriere auswirken. Ansehen wird hinsichtlich der Steigerung des Ansehens in der Hochschule, im Hochschulverbund sowie der Scientific Community abgefragt.

## **6.6 Fragen zu Hemmnissen**

### **Eigene und assumierte Hemmnisse**

Der Einsatz von E-Learning sowie die hochschulübergreifende Ausdehnung des Angebots von Lehrveranstaltungen bedeuten zahlreiche Veränderungen für Lehrende. Die Frage fokussiert mögliche Hemmnisse oder Befürchtungen, die Lehrende davon abhalten könnten, sich an den Verfahren zur Förderung des Einsatzes hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen zu beteiligen. Da die Lehrenden sich an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen beteiligt haben, werden sie gebeten, soweit möglich, auch assumierte Hemmnisse ihrer Kolleginnen und Kollegen zu benennen.

### **Bewertung und Gewichtung konkreter Hemmnisse**

Die Auswertung verschiedener Strategien zur nachhaltigen Implementierung deutet vielfach darauf hin, dass es konkrete Hemmnisse gibt, die Lehrende von der Partizipation an E-Learning abhalten. Diese „E-Learning-Ängste“ sowie antizipierte Hemmnisse zum hochschulübergreifenden Einsatz von Lehrveranstaltungen werden von den Befragten bewertet und gewichtet.

### **Mehrarbeit**

Werden klassische Lehrveranstaltungen mittels E-Learning hochschulübergreifend angeboten, verursachen verschiedene Faktoren einen Mehraufwand. Zum einen muss die Veranstaltung für E-Learning mediendidaktisch aufbereitet werden. Das kann neben einer Neukonzeption der Veranstaltung auch beinhalten, dass Materialien digitalisiert, mediengerechte Darstellungsformen gefunden und die Online-Betreuung der Studierenden gesichert werden müssen. Zum anderen werden durch den hochschulübergreifenden Einsatz der Lehrveranstaltung neue Zielgruppen erschlossen. Erhöhte Studierendenzahlen durch zusätzliche Studierende von anderen Hochschulen erhöhen den Betreuungsaufwand.

### **Geringere Studierendenzahlen**

Nachdem die Sorge vor wachsenden Teilnehmendenzahlen im vorangehenden Abschnitt als Hemmnis benannt wurde, erscheint es zunächst paradox, auch geringere Studierendenzahlen als mögliches Hemmnis zu vermuten. Die gängigste Form des Online-Lernens an deutschen Präsenzhochschulen ist das Blended-Learning. Lehrende bieten entweder in Ergänzung oder alternativ zu ihrer Präsenzlehrveranstaltung Materialien und Aktivitäten in der Regel über eine Lernplattform an. Wird beispielsweise eine Vorlesung alternativ in Präsenz oder als Video zum Download angeboten, könnte demnach eine Vielzahl von Studierenden auf die Anwesenheit in der Präsenz-Vorlesung verzichten.

### **Intransparenz des Verfahrens**

Wie in Kapitel 4.5. beschrieben, müssen Anreize bestimmte Kriterien erfüllen, um wirksam zu sein. Ein wichtiges Kriterium ist die Transparenz. Dazu zählt, dass es für die Adressaten ersichtlich sein muss, warum und unter welchen Bedingungen eine bestimmte Leistung honoriert wurde. In den Ausschreibungsverfahren wird daher darauf geachtet den Ablauf des Verfahrens sowie der Auswahl der zu fördernden Veranstaltungen möglichst transparent zu gestalten.

### **Verstärkte Kontrollmöglichkeiten**

Die im Rahmen der Ausschreibungsverfahren geförderten Veranstaltungen müssen durch mindestens eine weitere Lehrperson an einer weiteren Hochschule abgenommen werden. Damit wird sichergestellt, dass Studierende ihre dort erworbenen Credit Points an ihrer Heimathochschule anrechnen lassen können. Dieser Verfahrensschritt beinhaltet, dass sich Lehrende beider Hochschulen zumindest grob über die Inhalte der Veranstaltung austauschen. Gleichzeitig erhalten im Rahmen des Einreichungsprozesses sowie der Entwicklung des E-Learning-Angebotes weitere Personen Einblick in die geplante Lehrveranstaltung. Die Kurse der vhb werden zusätzlich in regelmäßigen Abständen fachlich evaluiert. Die Inhalte und das didaktische Vorgehen der Lehrenden werden somit transparent und bewertbar.

### **Verminderte Selbstbestimmung**

Ebenso wie im vorangehenden Abschnitt beschrieben, kann durch das hochschulübergreifende Angebot einer Lehrveranstaltung die Freiheit und Flexibilität eingebüßt werden, eine Veranstaltung spontan zu verändern. An der Entwicklung und Durchführung einer hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltung sind mehr Personen beteiligt, als in der klassischen Präsenzlehre. Lehrende, die ihre Veranstaltung zusätzlich an anderen Hochschulen anbieten, müssen die dortigen organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen berücksichtigen

### **Personelle Kürzungen**

Werden Lehrveranstaltungen hochschulübergreifend angeboten, können Studierende anderer Hochschulen teilnehmen. Die Veranstaltungen können als Zusatzangebot in einer bestimmten Spezialrichtung, die an der eigenen Hochschule nicht angeboten wird, oder als Alternative zu den regulären Veranstaltungen angeboten werden. Es könnte daher die Sorge entstehen, dass anstatt Lehrkräfte in einem Fachgebiet mit ohnehin niedrigen Studierendenzahlen einzustellen, Hochschulleitungen aus ökonomischer Sicht Angebote anderer Hochschulen nutzen.

### **Fehlende Information**

Um Fairness und Transparenz im Ausschreibungsverfahren sicherzustellen und möglichst viele Lehrende der beteiligten Hochschulen zu erreichen, werden die Informationen zu den Ausschreibungen auf zahlreichen inneruniversitären Informationskanälen gestreut. Dennoch kann nicht sichergestellt werden, dass alle Personen erreicht werden. Fehlende Informationen über die Zielsetzung der Ausschreibungen und den Beteiligungsmöglichkeiten könnten Unsicherheit und Ablehnung verursachen und ein Hemmnis zur Beteiligung an hochschulübergreifendem E-Learning sein.

### **Wenig Erfahrung im Bereich E-Learning**

Die mediendidaktische Neukonzeption klassischer Präsenzveranstaltungen für den hochschulübergreifenden Einsatz mittels E-Learning erfordert Kenntnisse und Erfahrungen in diesem Bereich. Allen Ausschreibungsverfahren ist gemein, dass sie immer in Kombination mit Beratung erfolgt. Es wird so versucht, Unsicherheiten aufzufangen und (konzeptionelle) Unterstützung zu leisten. Dennoch könnten Lehrende vor einer Teilnahme zurückschrecken, da sie ihre Kenntnisse in diesem Bereich für zu niedrig halten, von der möglichen Unterstützung nichts wissen oder sich keine ausreichende Hilfe versprechen.

## **6.7 Fragen zu Anreizen**

Trotz der genannten möglichen Hemmnisse, beteiligen sich Lehrende an den Ausschreibungsverfahren. Sie reagieren damit auf Anreize, die ihren Entschluss zur Beteiligung begünstigen sollen. Die Frage nach möglichen künftigen Anreizen, soll Auf-

schluss darüber geben, was konkrete Anreize sind, die die Motivation zur Beteiligung an den Verfahren zur Förderung des Einsatzes hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen erhöhen.

### **Bewertung und Gewichtung konkreter Anreize**

Anreize können Lehrende zur Partizipation an hochschulübergreifendem E-Learning motivieren. Diese werden von den Befragten bewertet und gewichtet. Sie sind nicht verknüpft mit bestimmten Hypothesen oder theoretischen Vorüberlegungen. Die Liste der Anreize, die Lehrende in den Interviews bewerten sollen, gehen auf allgemein typische Anreize an Hochschulen zurück.

#### **Zweckgebundene Mittel**

Zweckgebundene Mittel, wie Personal- und Sachmittel werden im Rahmen der Förderungen konkret für die Entwicklung und Durchführung der E-Learning-Veranstaltungen vergeben.

#### **Freiverfügbare Mittel**

Freiverfügbare Mittel können von den geförderten Lehrenden flexibler als zweckgebundene Mittel genutzt werden. Vorstellbar sind beispielsweise Reisedmittel oder Mittel für die Teilnahme an Fachkonferenzen.

#### **Berufliche Vergünstigungen**

Berufliche Vergünstigungen im Sinne persönlicher Bonuszahlungen, Gratifikationen oder Verbesserungen der Karrierechancen.

#### **Individuelle Vergünstigungen**

Individuelle Vergünstigungen können Freiräume für Forschung sein, die Lehrenden zusätzlich eingeräumt werden, oder mehr zeitliche Autonomie, die für außeruniversitäre Engagements genutzt werden kann.

## **6.8 Fragen zur individuellen Einschätzung der Bedeutung der Qualität der Lehre für das berufliche Fortkommen**

Das berufliche Fortkommen im universitären Bereich wird stark durch Erfolge in der Forschung bestimmt. Der Bereich Lehre spielt dabei zumeist eine nachgeordnete Rolle. Hintergrund dieser Frage ist die Annahme, dass Lehrende dem Bereich Forschung eine größere Bedeutung als der Lehre für ihr berufliches Fortkommen beimessen.

### **Bedeutung hochschulübergreifender Öffnung von Lehrveranstaltungen für das berufliche Fortkommen und die Karriere**

Mit der hochschulübergreifenden Öffnung von Lehrveranstaltungen ermöglichen Leh-

rende es Studierenden außerhalb der eigenen Hochschule, an ihren Veranstaltungen teilzunehmen. Auch sind an den abnehmenden Hochschulen weitere Lehrpersonen in den Prozess der Abnahme und Anerkennung der Prüfungsleistungen involviert. Dadurch erlangt die Veranstalterin oder der Veranstalter eine höhere Sichtbarkeit und Bekanntheit, als in regulären hochschulinternen Veranstaltungen.

### **Einfluss guter und innovativer Lehre auf das berufliche Fortkommen**

Abschließend werden die Hochschullehrenden zu ihrer Einschätzung hinsichtlich der künftigen Bedeutung der Qualität der Lehre für das berufliche Fortkommen befragt. Ist karrieretechnisch der Fokus in den vergangenen Jahren verstärkt auf Forschungsergebnisse gerichtet, gewinnen beispielsweise in Berufungsverfahren zunehmend auch Lehraspekte an Bedeutung. So werden Kandidaten heute dazu ermutigt, Lehrzertifikate oder Ergebnisse studentischer Evaluationen ihrer Veranstaltungen vorzulegen.

## **6.9 Analyse der Leitfadeninterviews**

Die Interviews werden nach der Methode zur Analyse von Leitfadeninterviews nach SCHMIDT (2009) analysiert. Diese Methode beinhaltet ein offenes Einbeziehen des theoretischen Vorverständnisses ohne konkrete, im Vorfeld definierte Vorannahmen. Dies beinhaltet eine tendenziell offene Fragetechnik, was zur Folge hat, dass die Themenkataloge zur Interpretation der Fragen sich auch nur teilweise vor der Erhebung der Daten festlegen lassen. Die Auswertungsstrategie beinhaltet dann eine Zusammenstellung verschiedener für die Analyse von Leitfadeninterviews geeigneter Auswertungstechniken.

Leitprinzip dieser Methode *"ist der Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis. Dieser Austauschprozess beginnt nicht erst dann, wenn die Daten in transkribierter Form vorliegen, sondern schon zu Beginn der Erhebung als eine Art Wechselspiel zwischen theoretischen Überlegungen auf der Basis von Auseinandersetzungen mit Literatur und Theorietraditionen auf der einen Seite, Erfahrungen und Beobachtungen bei der Erkundung des Forschungsfeldes auf der anderen Seite. Im Verlauf dieses Austauschprozesses können auch die theoretischen Vorannahmen ausdifferenziert, in Frage gestellt und verändert werden"* (SCHMIDT, 2009, S. 448).

Die Auswertung der Daten erfolgt in fünf Schritten:

### **1. Materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien**

Durch intensives und wiederholtes Lesen des Materials werden zunächst Auswertungskategorien bestimmt. Wobei eine Orientierung aufgrund der bekannten Theorie und der Fragestellung erfolgt. Für jedes transkribierte Interview wird einzeln festgehalten, welche Themen und welche weiteren Aspekte, mit Bezug zur Fragestellung,

angesprochen wurden. In diesem ersten Schritt werden außerdem genau die Formulierungen und Begriffe dokumentiert, die von den Interviewten verwendet werden, um diese mit den in den Leitfragen verwendeten Termini abzugleichen. Neue Aspekte, die nicht in den Leitfragen vorkommen werden ebenfalls notiert. Auf dieser Grundlage werden Auswertungskategorien formuliert, die im Verlauf der Auswertung an Beobachtungen und Erfahrungen angepasst und korrigiert werden. Die Auswertungskategorien entstehen durch die Gegenüberstellung der in den Interviews gefundenen Themen und Aspekte und dem bisher entwickelten Kategorienvverständnis. (EBD.)

## **2. Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Codierleitfaden**

Auf Basis der Auswertungskategorien aus Schritt 1 wird ein Codierleitfaden erstellt, in dem jede Kategorie und ihre verschiedenen Ausprägungen ausführlich beschrieben werden. Die verschiedenen Ausprägungen werden möglichst trennscharf formuliert. Dieser Leitfaden ist die Grundlage für die Zuordnung der Textpassagen aus den Interviews zu den passenden Kategorien (Codierung). Zuvor werden die Auswertungskategorien jedoch an einigen Interviews auf ihre Eignung getestet. Nach dieser Prüfung können die Kategorien wenn nötig noch weiter ausdifferenziert, um Varianten ergänzt oder ausgetauscht werden. (EBD.)

## **3. Codierung des Materials**

In diesem Schritt wird jedes Interview anhand der Kategorien des Codierleitfadens verschlüsselt. Die Informationen aus dem Material werden reduziert, um die Texte und Aussagen vergleichbar machen zu können. Dabei werden die aus den Texten abgeleiteten Kategorien auf die Interviews angewendet und den einzelnen Kategorien zugeordnet und mit Ausprägungen versehen. Hierbei erfolgt auch eine Überprüfung der Kategorien. Stellt sich heraus, dass eine Kategorie beispielsweise unzureichend formuliert wurde, kann sie gegebenenfalls entfernt oder überarbeitet werden. (EBD.)

## **4. Quantifizierende Materialübersichten**

Die Ergebnisse des Codierens können nun tabellarisch dargestellt und unter Angabe der Häufigkeit der Merkmale quantifiziert werden. Daraufhin können einzelne Kategorien ausgewählt und in Beziehung zu einander gestellt werden, um mögliche Zusammenhänge sichtbar zu machen, die im Weiteren betrachtet werden.

In den Interviews werden die Befragten gebeten, Bewertungen der Bedeutsamkeit von Hemmnissen und Anreizen vorzunehmen, sowie Gründe für die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen, in eine Reihenfolge (je nach ihrer Bedeutsamkeit) zu bringen. Diese Merkmale werden quantifiziert und ausgewertet. (EBD.)

## **5. Vertiefende Fallinterpretation**

Die Methode zur Auswertung leitfadengestützter Experteninterviews nach SCHMIDT (2009) sieht vor, abschließend Fälle für eine vertiefende Interpretation auszuwählen.



Beispielsweise zur Generierung neuer oder Überprüfung vorhandener theoretischer Überlegungen und Hypothesen. Die Interpretation dieser Fälle erfolgt nach definierten Techniken und in schriftlicher Form. Auf diese vertiefende Fallinterpretation wurde in diesem Fall verzichtet, weil sie für die behandelte Forschungsfrage nicht relevant ist. (EBD.)

## **6.10 Kategorien im Codierleitfaden**

Die Aussagen aus den Interviews werden zunächst nach einem fünf Kategorien umfassenden Leitfaden ausgewertet. Die Codes sind einerseits synonym mit den im Vorfeld gestellten Fragekategorien, beinhalten aber auch neue Aspekte, die von den Interviewten eingebracht worden sind. Da die interviewten Personen direkt zu den im Leitfaden benannten Items befragt werden, ist eine nähere Beschreibung der Zuordnung der Aussagen zu den Items nicht erforderlich.

Der Codierleitfaden umfasst folgende Kategorien:

### **Generelle Aussagen**

- Bewertung des Verfahrens
- Formale Herausforderungen hochschulübergreifender Lehre
- Zukunftsvisionen

### **Aussagen zur Motivation**

- Innovationsfreude
- Monetäre Aspekte
- Karrieremöglichkeiten
- Ansehen
- E-Learning-Interesse
- Studentische Perspektive
- Sonstige

### **Aussagen zu Hemmnissen**

- Geringere Studierendenzahlen
- Höhere Studierendenzahlen
- Erfahrungen im Bereich E-Learning
- Verminderte Selbstbestimmung
- Personelle Kürzungen
- Verstärkte Kontrollmöglichkeiten
- Fehlende Informationen
- Intransparenz

- Mehrarbeit/fehlende Zeit

### Aussagen zu potenziellen Anreizen

- Zeitautonomie
- Freiräume für Forschung
- Verbesserung der Karrierechancen
- Persönliche Bonuszahlungen
- Teilnahme an Fachkonferenzen
- Reisemittel
- Sachmittel
- Personalmittel
- Kritik an Anreizen/sonstige Aussagen zu Anreizen

### Aussagen zu Lehre und E-Learning

- Einstellung zu E-Learning
- Probleme wegen E-Learning
- Einstellung zu Lehre
- Stellenwert Lehre

## 6.11 Kategorienschema zur Auswertung der Aussagen

Zur Analyse der Reaktionsmuster von Lehrenden auf extrinsische Anreize wird ein Kategorienschema entwickelt, das die Aussagen, die auf die spezifische Motivlage der Befragten schließen lassen, in drei Bereiche aufteilt. Abbildung 15 visualisiert die in These 2 formulierten zu erwartenden Reaktionen auf extrinsische Anreize: Motivationsverlust, Ablehnung oder Internalisierung. Eine Internalisierung fremder Ziele in das eigene Selbstkonzept kann über Identifikation mit den Inhalten erfolgen oder über eine nicht identifizierte Internalisierung auf Grund taktischer Erwägung. Diese lassen sich in non-monetäre und monetäre unterscheiden.

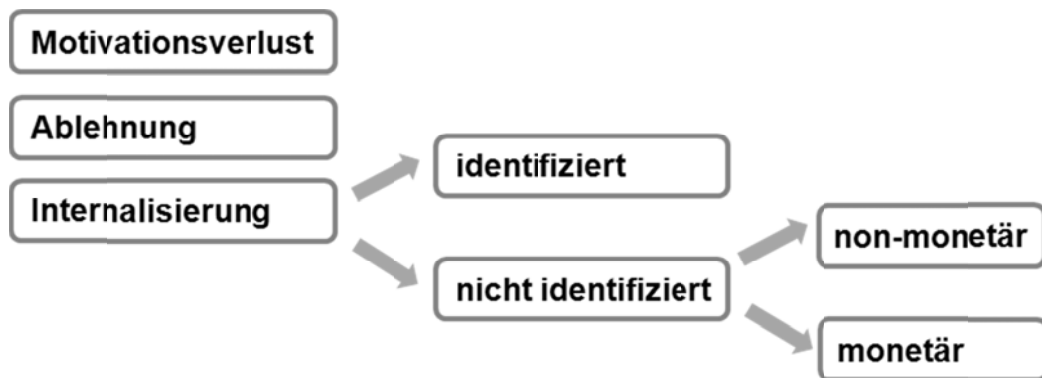


Abbildung 15: Übersicht Kategorienschema

Die Aussagen werden den Kategorien systematisch zugeordnet. Die folgenden Beispiele sind fiktive Aussagen, die nicht aus den Untersuchungsdaten übernommen wurden. Sie dienen lediglich der Veranschaulichung des Kategorienschemas:

### **Motivationsverlust durch Korrumpierung intrinsischer Motivation**

Eine Aussage wird dann als Hinweis auf einen Verlust der intrinsischen Motivation erfasst, wenn Lehrende die Freude an ihrer Tätigkeit verlieren und dies ursächlich auf die extrinsischen Anreize zurückzuführen ist.

Beispiel: *„Seit ich Veranstaltungen mit E-Learning anbiete, macht mir die Lehre keinen Spaß mehr.“*

### **Ablehnung**

Eine Aussage wird dann als Hinweis auf eine ablehnende Haltung erfasst, wenn Lehrende sich klar ablehnend gegenüber E-Learning und hochschulübergreifenden Lehrangeboten äußern. Eine eindeutige Ablehnung zeigt sich in abwertenden Äußerungen, aber auch in wertfreien Ablehnungen.

Beispiele: *„Da mache ich nicht mit, das finde ich vollkommenen Quatsch.“*

*„Für sowas habe ich keine Zeit.“*

### **Internalisierung**

Eine Aussage wird dann als Hinweis auf einen Internalisierungseffekt erfasst, wenn Lehrende eine gleichzeitig vorhandene persönliche Überzeugung als Motiv zur Partizipation an extrinsischen Anreizen formulieren. DECI & RYAN (1993) unterscheiden vier Typen der Internalisierung externaler Verhaltensnormen, die in Kapitel 4.3.3. ausführlich beschrieben wurden. Diese können in zwei Bereiche unterteilt werden:

- Taktisches, nicht identifiziertes Internalisieren und
- integriertes Internalisieren, bei dem sich Individuen mit den externalen Zielen und Verhaltensnormen identifizieren.

Die von den Autoren als „*external*“ und „*introjiziert regulierte*“ Verhaltensweisen beschriebenen Internalisierungsmuster gelten als nicht-identifiziert. Individuen übernehmen Verhalten auf dieser Motivbasis aus taktischen Gründen. Im Falle externaler Regulation, beispielsweise um Belohnungen zu erhalten

oder im Falle introjiziert regulierten Verhaltens aufgrund eines antizipierten äußeren Anspruchs.

Aussagen, die auf eine nicht-identifizierte Internalisierung externaler Ziele schließen lassen, fokussieren taktische Erwägungen für die Partizipation an den Anreizverfahren. Diese können monetär, wie beispielsweise die Aussicht auf das Einwerben von Personalmitteln, oder non-monetär, wie beispielsweise die Verbesserung von Karrierechancen sein. Diese Aussagen werden dem Item **Internalisierung durch Taktieren** zugeordnet.

Beispiele: *„Ich brauchte gerade sowieso Personalmittel, um eine Mitarbeiterin zu verlängern, da kam mir die Förderung gerade recht.“*

*„Ich erhoffe mir Vorteile für meine Karriere durch das mediale Interesse, an den hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen.“*

Eine „identifizierte“, beziehungsweise „integrierte Regulation“ des Verhaltens entsteht nach DECI & RYAN (1993) mittels Internalisierung durch Identifikation mit externalen Zielen und Verhaltensnormen. Individuen, die ihr Verhalten auf dieser Motivbasis anpassen, sind überzeugt von den externalen Werten und Zielen oder sie haben diese bereits als ihre eigenen übernommen.

Aussagen werden dann als **Internalisierung durch Integration** gewertet, wenn eine Identifikation mit den externalen Zielen vorliegt, die durch die Anreize verfolgt werden.

Beispiel: *„Mit E-Learning kann ich ohnehin viel besser auf die Bedürfnisse meiner Studierenden eingehen.“*

## 6.12 Systematisierung der Aussagen

Nach der Analyse und Interpretation der Aussagen aus den leitfadengestützten Interviews mit Hochschullehrenden wird das Datenmaterial systematisiert. Dabei stehen die Aussagen der Zielgruppe hinsichtlich ihrer Motivation zur Beteiligung an den Ausschreibungsverfahren im Zentrum.

Es wird analysiert inwiefern es möglich ist, die in These 2 definierten Auflösungs-Strategien zu systematisieren und damit eine Vergleichbarkeit verschiedener Reaktionsmuster herzustellen.

Mit dem Ziel einer Typologisierung der unterschiedlichen Strategien sollen möglichst ähnliche Fälle zu Gruppen zusammengefasst und von möglichst unterschiedlichen

Fällen getrennt werden. Das Vorgehen lehnt sich an das typenbildende Verfahren von KLUGE & KELLE (1999, S. 75 ff.).

Ein zentraler Schritt bei der Typenbildung ist die vergleichende Kontrastierung von Fällen. Durch Fallvergleich und Fallkontrastierung soll ein Überblick über Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial ermöglicht werden. Zur Generierung eines Typus wird ein Fallvergleich der Einzelfälle vorgenommen.

KLUGE & KELLE sehen eine spätere Überprüfung der Verallgemeinerungsfähigkeit der Fallbesonderheiten und Überprüfung durch Fallkontrastierung vor. Wenn durch Hinzunahme neuer Fälle keine wesentliche Veränderung der entwickelten Typen mehr erreicht wird, ist die Überprüfung erfolgreich. Eine hinreichende Überprüfung der Typen setzt eine umfangreichere Gruppengröße als die in dieser Untersuchung befragte Gruppe voraus und wird in dieser Studie nicht umgesetzt (EBD.).

## **7 Darstellung der Ergebnisse der Interviews**

Die Aussagen aus den Interviews vermitteln einen Eindruck, wie Hochschullehrende verschiedener Fachgebiete die beschriebenen Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen bewerten, welche Motive für sie hinter der Beteiligung stehen, welche Anreize für die oder Hemmnisse an der Beteiligung sie für bedeutsam halten sowie ihre generelle Einstellung zur Bedeutung der Lehre für das berufliche Fortkommen.

Die Aussagen der interviewten Personen werden zusammengefasst und mit Originalzitate verdeutlicht. Sie werden anschließend den zuvor formulierten Thesen gegenübergestellt. So werden Einschätzungen von Personen aus dem System Hochschule gewonnen, die in Bezug zu den durch Recherche erworbenen Theorien gestellt werden. Dafür werden quantifizierbare Merkmale zu Motiven, Hemmnissen und Anreizen ausgewertet und dargestellt.

### **7.1 Aussagen zur Motivation**

Die befragten Hochschullehrenden werden gebeten die Items

- Innovationsfreude
- Monetäre Aspekte
- Ansehen im Hochschulverbund
- Ansehen in der Scientific Community
- Ansehen in der eigenen Hochschule und
- Karrierechancen

nach ihrer persönlichen, motivationalen Bedeutsamkeit zu bewerten. Um die Merkmale quantifizierbar zu machen, wird zu jedem Merkmal eine Zahl von 1 (wenig bedeutsam) bis 6 (sehr bedeutsam) vergeben. Die Befragten haben die Möglichkeit mehrfach die gleiche Gewichtung zu vergeben. Aus der Summe der Punkte, die den Items vergeben werden, wird der Mittelwert gebildet. Die Merkmale mit der höchsten Summe entsprechen somit denen, denen die Interviewten die höchste Bedeutsamkeit beigemessen haben.

Folgende Abbildung visualisiert die Reihenfolge der Bedeutung, die die Befragten den vorbereiteten Merkmalen zugewiesen haben.

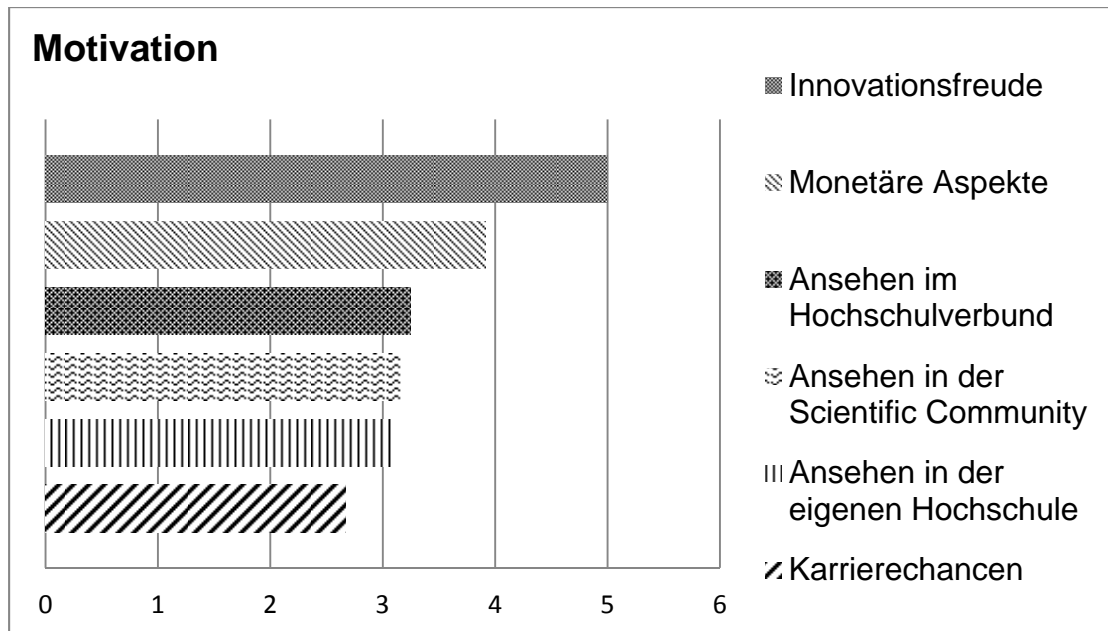


Abbildung 16: Gründe für die Beteiligung an den Verfahren

Als bedeutsamstes Motiv (6 Punkte) für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen nennen acht (von zwölf) Hochschullehrenden das Item Innovationsfreude. Die mit Ansehen verbundenen Items, werden fünfmal als bedeutsamster Grund genannt. Monetäre Aspekte werden von zwei Personen, Karrierechancen keinmal als bedeutsamstes Motiv genannt. Eine, der befragten Personen nennt Innovationsfreude, Ansehen und monetäre Aspekte als gleichwertig hoch bedeutsam.

Für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen nennen sechs Hochschullehrende das Item Karrierechancen wenig bedeutsam (1 Punkt). Die mit Ansehen verbundenen Items, werden fünfmal als wenig bedeutsam gewertet. Monetäre Aspekte und Innovationsfreude werden jeweils von zwei Personen als wenig bedeutsam genannt. Eine der befragten Personen nennt Ansehen und Karrierechancen als gleichwertig wenig bedeutsam. Eine Person nennt monetäre Aspekte und Karrierechancen als gleichwertig wenig bedeutsam.

**Zusammenfassung:**

***Unter den Befragten ist Innovationsfreude das bedeutsamste Motiv für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen. Acht Personen werten Innovationsfreude als sehr bedeutsam und auch die durchschnittliche Bewertung ist mit 5 Punkten die höchste.***

***Karrierechancen ist das am wenigsten bedeutsame Motiv für die Beteiligung. Sechs Personen werten Karrierechancen als wenig bedeutsam. Die Items monetäre Aspekte und Innovationsfreude erhalten hingegen nur zweimal die Wertung wenig bedeutsam.***

Die Aussagen zu den einzelnen Items werden im Folgenden näher betrachtet und analysiert. Dazu zählen zum einen die vorgegeben Gründe für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen, die gewichtet und in der obigen Tabelle dargestellt wurden. Zum anderen werden im Rahmen der offenen Fragen zu Gründen und Motivation zur Beteiligung auch neue häufig wiederkehrende Aspekte genannt, die im Folgenden ebenfalls beschrieben werden.

### **7.1.1 Aussagen zu Innovationsfreude**

Als Gründe für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen werden verschiedene Merkmale benannt. Acht von zwölf Personen geben als bedeutsamsten Grund Innovationsfreude an. Für die meisten Befragten liegt damit der wichtigste Antrieb für die Beteiligung in einer intrinsischen Motivlage, die von ihnen als „Spaß daran“, Innovationsfreude oder „die Lust etwas neues auszuprobieren“ beschrieben werden. Die hohe Bedeutsamkeit von Innovationsfreude für die Beteiligung findet sich auch in der Gewichtung durch die Befragten wieder. Diese ist in elf Aussagen eng verknüpft mit dem Erwerb von Finanzmitteln zur Umsetzung der E-Learning-Projekte beziehungsweise auch sehr konkret mit der (Weiter-)Finanzierung von Mitarbeitenden, die diese umsetzen sollen.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu Innovationsfreude als Grund für die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.



Interviewte Person	Aussagen zu Innovationsfreude
IP 2	<i>„Aber hier war es wirklich so, dass ich auch sehr viel gelernt habe und eigentlich auch viel Spaß hatte dabei und ich mein auch Sachen wo man sonst gar nicht macht, also, diese Animationen und verschiedene Geschichten das hat eigentlich viel Spaß gemacht.“</i>
IP 7	<i>„Ich hab die Anerkennung und - ja - die Freude diese innovative Tätigkeit machen zu können und die Möglichkeit wirklich [...] für meine Mitarbeiterinnen immer wieder den Arbeitsplatz zu sichern. Ja, also das ist eine große Herausforderung. Das macht einen aber auch wirklich dann... Das befriedigt einen schon. Das ist so eine Art Arbeitgebertätigkeit.“</i>  <i>„Es macht Spaß. Das ist eine ganz tolle Sache, die eigenen Ideen rüberzubringen und es ist ja so, wir entwickeln Kurse in den verschiedensten Bereichen, auch für die verschiedensten Zielgruppen und da ist es natürlich so, die werden natürlich auch von meinen Studenten genutzt, von den Lehrveranstaltungen, die ich anbiete und da hab ich die Möglichkeiten meine Ideen unters Volk zu bringen.“</i>
IP 9	<i>„[...]die Möglichkeit auch Innovationen mit unter zu bringen auch nochmal was auszuprobieren, jetzt nicht nur den Effizienzgedanken zu haben und jetzt möglichst kostengünstig und einfach so ein virtuelles Lehrangebot umzusetzen und letztlich auch mal innovative Lehrszenarien auszuprobieren und auch mal ein paar neue Settings da mal mit unter zu bringen.“</i>

### **Zusammenfassung:**

***Freude, daran, etwas Neues auszuprobieren und die Förderung innovativer Lehr-Lern-Szenarien sind als wiederkehrende Hauptmotive für die Beteiligung in den Aussagen der Befragten wiederzufinden.***

### **7.1.2 Aussagen zu monetären Aspekten**

Sieben Personen geben monetäre Aspekte als bedeutsamen Grund für die Beteiligung an. Davon fünf als zweit-bedeutsamsten (5 Punkte) und zwei Personen als bedeutsamsten Grund (6 Punkte). Der zweitwichtigste Grund für die Beteiligung sind monetäre Aspekte, wobei zwei Personen diesen als wenig bedeutsamen (1 Punkt) und zwei Personen sie als zweitgeringsten Anreiz (2 Punkte) werten.

Monetäre Aspekte werden von 50 Prozent der Befragten als Mittel zum Zweck gesehen, ein Lehrszenario umsetzen zu können, dass sie ohnehin geplant hatten. Die anderen 50 Prozent sehen darin ein bedeutsames Merkmal, da sie über die Finanzmittel Mitarbeiterstellen schaffen oder fortsetzen können.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen zu monetären Aspekten als Grund für die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zu monetären Aspekten
IP 2	<i>„Das hat eigentlich viel Spaß gemacht und das spielt natürlich schon auch eine Rolle wenn man dann damit auch bestimmte Mitarbeiter oder Hilfskräfte bezahlen kann“</i>
IP 7	<i>„Ich hab [...] nur eine ganz geringe Ausstattung. Ich habe keine Assistenten von Staatswegen, eine winzige Kleinigkeit an Sachmitteln und eine Viertels Assistentin zur Mitbenutzung und das heißt, alles was ich zusätzlich haben will, muss ich mir selbst verdienen und da gibt's durchaus die Möglichkeit, dass ich durch die Leistungen, die ich in die Entwicklungen dieser E-Learning-Angebote investiere, für mich gleichzeitig auch eine Gegenleistung bekomme.“</i>
IP 9	<i>„In diesem Zuge gibt es halt auch diverse neue Lehrveranstaltungen, die man vielleicht auch gerne virtualisieren möchte und da ist der Rahmen relativ gut gegeben, also das es regelmäßig Ausschreibungen gibt wo man sich beteiligen kann. Und die Frage ist halt eigentlich so ein bisschen bezüglich der Bereitstellung von Sachmitteln [...] die halt auch immer notwendig sind.“</i>
IP 10	<i>„Das erfordert sehr viel Aufwand eigentlich und das konnte ich natürlich jetzt also alleine in einer Lehrveranstaltung ohne Unterstützung nicht schaffen aber durch die Möglichkeit mit 30. 000 Euro auch eine Mitarbeiterin anzustellen [...]“</i>
IP 11	<i>„Ja also es ist natürlich schon so dass einfach diese monetären Aspekte, das sind Drittmittel, die man eingeworben hat und man wird ja schon ganz klar auch danach bewertet. Also das wird ja immer wichtiger.“</i>

**Zusammenfassung:**

**monetäre Aspekte sind insofern ein wichtiges Motiv, als das Finanzmittel als Mittel zum Zweck der Umsetzung innovativer Lernszenarien dienen.**

### 7.1.3 Aussagen zum Ansehen

Zur Motivation, ein höheres Ansehen durch das Anbieten hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen zu erlangen, äußern sich alle Befragten aufgeschlossen. Die Aussagen zum Ansehen innerhalb Hochschulverbundes, innerhalb der Hochschule und in der Scientific Community werden hier gebündelt, da die Aussagen die drei Bereiche zusammenhängend beschreiben.

Zwar ist der Faktor Ansehen in seiner Bedeutsamkeit (gemäß der vergebenen Punkte) als Begründung für die Beteiligung an den Verfahren im Durchschnitt niedrig, doch hat er bei einzelnen Befragten einen hohen Stellenwert. Eine Person sieht in der Steigerung des Ansehens innerhalb des eigenen Hochschulverbunds einen sehr bedeutsamen Anreiz. Drei Personen sehen in der Steigerung des Ansehens innerhalb der Scientific Community einen sehr bedeutsamen Anreiz. Wo hingegen drei Personen das Ansehen innerhalb der Scientific Community als wenig bedeutsamen Anreiz sehen. Nur eine Person sieht in der Steigerung des Ansehens innerhalb der eigenen Hochschule einen sehr bedeutsamen Anreiz. Für acht Personen ist dieser Anreiz im mittleren Bereich – also an dritter bis vierter Stelle – angesiedelt.

Zu unterscheiden ist hier außerdem die Bewertung der verschiedenen Bezugsgruppen, in der das Ansehen für die Befragten von Bedeutung ist, die in einigen Fällen nicht mit den vorgeschlagenen Bezugsgruppen identisch sind. Während für drei Personen die Aufmerksamkeit innerhalb der eigenen Fakultät von Bedeutung ist (zum Beispiel Aussage IP 12 oder IP 7), liegt die Bezugsgruppe von neun Personen außerhalb der eigenen Hochschule (zum Beispiel Aussage IP 10). Das kann einerseits die Scientific Community, in der sie sich profilieren möchten (vgl. Aussage IP 6) oder die Öffentlichkeit sein (vgl. Aussage IP 1).

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu Ansehen als Grund für die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zum Ansehen
IP 1	<i>„Ja vielleicht schon, weil es eine Veranstaltung ist, das muss man auch sagen, die ein bisschen in letzter Zeit auch aufsehen gemacht hat. Ich hatte auch zweimal Journalisten da, die geguckt haben was wir da machen, ich nehme das mal mit.“</i>
IP 6	<i>„Wenn es hier sowas gibt, dann möchte ich eigentlich der Lehrstuhl sein, der da das Angebot macht. Weil das für uns das Hauptkompetenzfeld des Lehrstuhls ist und weil wir da auch durchaus [...] Flagge zeigen wollen.“</i>

IP 7	<i>„Also es ist so, dass ich da inzwischen die Nutzerstärksten Kurse habe und auch mit eine der erfahrensten Dozentinnen gelte weil ich schon relativ lange dabei bin und meine Kurse eigentlich schon eigentlich sehr lange, sehr nutzerstark sind. Und dann ist es natürlich auch so, wenn man weiterhin an Ausschreibungen beteiligt, immer innovativ - mit neuen innovativen Ideen kommt, neue Projektpartner bringt, ist das natürlich schon so, dass das das Ansehen natürlich weiter steigert.“</i>
IP 8	<i>„Also mir ist es eigentlich schon wichtig, dass man auf meine Arbeiten aufmerksam wird, dass die Leute wissen, ach der Herr Soundso macht das und jemand sich dann meldet, aber das ist jetzt nicht so, das sind nicht für mich die Gründe mich da jetzt besonders zu engagieren.“</i>
IP 10	<i>„Ansehen innerhalb der eigenen Hochschule das spielt für mich keine Rolle, weil ich ja so wie so keine feste Stelle hatte.“</i>
IP 12	<i>„Wenn ich Neues mache, dann interessiert das die Kollegen vielleicht. Auch bundesweit unter Umständen und dann führt das zum Ansehen. Und wenn ich Geld heranhole, woher auch immer, solange es nicht aus dem eigenen Fakultätstopf ist, dann habe ich zumindest mal innerhalb der eigenen Fakultät so einen aha-Effekt.“</i>

**Zusammenfassung:**

***Die Möglichkeit, mit den Veranstaltungen für sich oder die eigene Einrichtung zu werben, wird positiv bewertet, ist aber kein ausschlaggebendes Motiv für die Beteiligung an den Verfahren.***

#### 7.1.4 Aussagen zur Verbesserung der Karrierechancen

Die Möglichkeit der Verbesserung von Karrierechancen wird von den Befragten gemäß der vergebenen Punkte insgesamt als am wenigsten wichtiger Grund für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen bewertet. Keiner der Befragten gibt diese als sehr bedeutsames Motiv an. Für fünf Personen ist es sehr wenig bedeutsam.

Als Begründung dafür nennen neun Personen den geringen Stellenwert der Lehre für das berufliche Fortkommen. Insbesondere für Interviewte, die zu der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden gehören, ist die Tatsache, dass über das Angebot der Veranstaltungen ein Austausch mit anderen Lehrstühlen erfolgt, attraktiv. Durch diese „Netzwerkfunktion“ (vgl. Aussage IP 4) erweist sich das Angebot hochschul-

übergreifender Lehrveranstaltungen als karriereförderlich. Aus dieser Gruppe kommen auch Aussagen darüber, dass sie die angebotenen Veranstaltungen und ihr Engagement im Bereich E-Learning in Bewerbungen erwähnt haben und sich dadurch profilieren.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen zu Karrieremöglichkeiten als Grund für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zur Verbesserung der Karrierechancen
IP 3	„Also ich habe da natürlich Kontakt zu den Leuten bekommen und das war schon gar nicht schlecht. Also von daher. Ja, denk ich schon. Weil man braucht dann ja schon, also Lehre, dann an anderen Hochschulen ist ja immer irgendwie besser auf seiner Liste.“
IP 4	<p>„Ich glaube für die Scientific Community ist es nicht so relevant was man in der Lehre macht. Also das muss ich ganz klar so sagen. Aber ich denke, dass es als Mitarbeiter eine ganz gute Zusatzqualifikation ist.“</p> <p>„Wenn man innerhalb des Projekts eine Kooperation hat, die sich natürlich inhaltlich dann auch immer irgendwie anschließt, dass man dann sozusagen Kontakt zu den Kollegen aufbaut. So als Netzwerkfunktion. Als Netzwerkfaktor ist das schon sehr geeignet denke ich.“</p>
IP 10	<p>„Ja Karrierechancen spielt natürlich eine Rolle, aber nicht so gewaltig, weil die Lehre ja sowieso nicht so sehr hoch bewertet wird - normalerweise.“</p> <p>„Ich habe das jetzt natürlich bei meinen Bewerbungen auch immer angegeben und das hat schon glaube ich sich positiv ausgewirkt, aber war jetzt nicht in irgendeiner Weise ausschlaggebend. Also das würde für mich jetzt da keine Rolle spielen vor allem, wenn man den Arbeitsaufwand vergleicht. In meinem Fall jetzt vielleicht nicht so sehr, weil wir die Kontakte ja schon hatten. Aber es ist immer gut, wenn man sich besser vernetzt. Also das erfordert ja schon eine relativ enge Zusammenarbeit, und wenn das gut funktioniert, kann sich das sicherlich positiv auswirken.“</p>

IP 11	<i>„Also ich denke, ich bin schon ausgewiesen in dem Bereich. Ich glaube für jemanden, der in dem Bereich noch nichts gemacht hätte, wäre es schon interessanter auch da zu sagen, das ist jetzt was da gehe ich jetzt rein, da mache ich mich schlau sozusagen und dann werden sich da vielleicht neue Beschäftigungschancen ergeben.“</i>
-------	---

**Zusammenfassung:**

***Karrierechancen werden nur dann als bedeutsam gewertet, wenn über die Kooperation mit anderen Hochschulen Kontakte geknüpft werden können, die hilfreich für die Karriere und Netzwerkbildung sind.***

### 7.1.5 Aussagen zum E-Learning Interesse

Neben der Bewertung der abgefragten Items, wird von drei Personen auch das Interesse an E-Learning als ein Motiv für die Beteiligung aufgeführt. Für sie steht nicht der hochschulübergreifende Aspekt des Angebots im Vordergrund, sondern die Möglichkeit, im Rahmen eines Förderprogramms mit entsprechender finanzieller und beratender Unterstützung E-Learning-Veranstaltungen anzubieten.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen zu E-Learning-Interesse als Grund für die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zum E-Learning Interesse
IP 4	<i>„Weil ich das einfach spannend fand an so einem E-Learning-Projekt mitzuarbeiten.“</i>
IP 8	<i>„Nachdem ich ja eigentlich E-Learning in meinem Forschungskanon mit dabei habe dann will ich nicht immer über Dinge unterrichten, die ich nicht auch einfach ausprobiert habe, so dass ich dann in diesem Sinne auch für mich da irgendwie man kann's fast Experimentierfeld letztlich nennen. Ich will dann wissen, ob das so funktioniert wie wir das auch unterrichten und daran teilnehmen. Und da ist diese Erste-Hand-Erfahrung einfach sehr wichtig. „  „Ach, weil ich ohnehin in halb Europa unterrichte, [...] da ist dieses Thema E-Learning eines das da einfach dazu passt.“</i>

IP 10	<i>„Also mich hat interessiert, Blended-Learning ein bisschen umfangreicher umsetzen zu können als ich das normalerweise in meinen Veranstaltungen mache“</i>
-------	---

**Zusammenfassung:**

***Der Wunsch, eine E-Learning-Veranstaltung zu konzipieren und umzusetzen, kann unabhängig vom hochschulübergreifenden Angebot der Veranstaltung ein Beteiligungsmotiv sein.***

### 7.1.6 Aussagen zur studentischen Perspektive

Ein weiteres Merkmal, das von fünf Personen ergänzt wird, ist die studentische Perspektive. Die Möglichkeit, Studierenden ein breiteres Lehrveranstaltungsangebot, flexible Studienbedingungen und die Vernetzung mit anderen Studierenden anzubieten, ist für viele attraktiv. Die positiven Rückmeldungen der Studierenden zu den E-Learning-Veranstaltungen erweisen sich als zusätzlicher Antrieb.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu der studentischen Perspektive als Grund für die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zur studentischen Perspektive
IP 1	<i>„Ich hab mich so ein bisschen einfach in diese Studentenposition noch mal versetzt und mir gedacht, Mensch wie toll hättest du das damals gefunden, wenn du einfach irgendwie noch zu einer anderen Veranstaltung hättest gehen können, die dich interessiert und nicht nur dahin hättest gehen können, sondern da auch einen Schein machen könntest und von daher war das glaub ich so der Grund irgendwie...“</i>
IP 2	<i>„Es hat mich auch gefreut, dass es bei den Studenten doch recht gut ankam, da haben ja 85 Prozent gesagt, sie würden es wieder machen, was ich doch eigentlich eine ganz gute Quote finde und das sie eben auch mehr die Möglichkeit haben, manche, die, also hier sind doch viele berufstätig ist mir aufgefallen, dass die halt mehr Flexibilität haben“</i>

IP 4	„Was ich halt als angenehm empfunden habe ist, dass die Studierendengruppe ein bisschen heterogener wurde. Das könnt ich mir durchaus vorstellen, dass das auch andere als interessant finden andere Einblicke in andere Studiengänge und Hochschulen zu erhalten. Das fand ich jetzt persönlich sehr anregend.“
IP 7	„Wir haben ja immer Evaluationen und das was immer sehr gelobt wird, bei den Studenten - die sind ja alle aufgewachsen mit Computern. So ganz anders als meine Generation - und für die ist es so wichtig, dass sie sagen können, ich kann zeit- und ortsunabhängig Lernen, ich kann zeit- und ortsunabhängig Klausuren schreiben, ich kann diese Klausuren dann einreichen per Mail, die werden korrigiert per Mail und kommen auch per Mail wieder zurück. Das ist einfach sagenhaft.“
IP 8	„Wir werden da doch immer wieder mit veränderten Unterrichtssituationen konfrontiert und wir sind da doch einfach der Meinung, wir müssen da reagieren drauf. Also Studenten die eben berufstätig sind und halt immer weniger Zeit für Präsenz in der Vorlesung letztlich aufbringen können.“
IP 10	„Der zweite Faktor war, dass es universitätsübergreifend war, also das fand ich auch sehr gut, die Möglichkeit eben auch ja das für die Studierenden das Angebot zu erweitern.“
IP 11	<p>„Wir fanden das also wirklich ein tolles Projekt, weil man gerade auch die Möglichkeit hat zu sagen irgendwie gerade in einem relativ kleinen Fachbereich, ist es ja dann auch noch mal interessanter für die Studierenden.“</p> <p>„Wenn die wirklich die Möglichkeit haben bei Koryphäen an anderen Universitäten zum Beispiel oder bei Lehrenden halt was zu besuchen oder auch einfach die Palette zu verbreitern. Das hatten wir halt damals als sehr inspirierend und auch für die Studierenden von großem Mehrwert erlebt von daher fanden wir das sehr naheliegend uns da wieder zu beteiligen,“</p> <p>„Und es war für uns sehr attraktiv das zu vernetzen, weil wir gesagt haben, dass ist ja dann auch spannend für die Studierenden. wenn die das besuchen können.“</p>

**Zusammenfassung:**

**Positives Feedback von Studierenden sowie gute Lehrevaluationsergebnisse werden von Lehrenden als Motiv zur Beteiligung genannt.**



### 7.1.7 Aussagen zur Weiterbeteiligungsabsicht

Die Befragten werden zu ihrer Gesamtzufriedenheit mit dem Verfahren befragt. Elf Personen geben an, dass sie sich weiter an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender Lehrveranstaltungen mittels E-Learning beteiligen würden und finden das Verfahren stimmig und fair sowie den Aufwand im Verhältnis zu den möglichen einzuwerbenden Mitteln angemessen.

Eine Person würde sich nicht mehr an den Verfahren beteiligen, da sie das Anreizsystem für ihren Veranstaltungstyp ungeeignet hält (vgl. Aussage IP 6).

Interviewte Person	Aussagen zur Weiterbeteiligungsabsicht
IP 6	<i>„Das führt aber dazu, dass man eigentlich ne Veranstaltung hat, die irgendwo in den Studiengängen im Hauptstudium oder im Masterstudiengang für ne relativ kleine Zielgruppe angeboten wird. Und das wiederum führt dazu, dass man insbesondere auch bei den ihnen vermutlich bekannten Anreizstrukturen [...] ja, da kommt man nicht auf seine Kosten, sag ich mal so platt. Also das Modell funktioniert von den Anreizstrukturen her überhaupt nicht. Wenn man von den Anreizstrukturen - und das ist ja auch nicht grundsätzlich verkehrt – da sich richtig positionieren wollte, dann müsste man eigentlich ne Massenveranstaltung nehmen.“</i>

Zwei Personen würden sich prinzipiell wieder an den Verfahren beteiligen, haben aber formale Bedingungen, die dann zu erfüllen wären. In einem Fall gibt die interviewte Person an, dass sie jederzeit wieder eine Lehrveranstaltung mittels E-Learning für Studierende anderer Hochschulen öffnen würde, sie aber die Voraussetzung einer durch Unterschrift bindenden Abnahmeabsicht eines Abnehmers an einer anderen Hochschule für unangemessen und hinderlich hält.

In dem anderen Fall gibt die Person an, dass das Verfahren nur bei gleichbleibend hohen Mitteln weiter attraktiv ist. Wenn es mit den zu erwerbenden Finanzmitteln nicht möglich, ist eine Person für mindestens zwei Semester einzustellen, ist die Ausschreibung nicht mehr interessant.

#### **Zusammenfassung:**

**Die Verfahren werden von den Lehrenden durchschnittlich als positive Erfahrung bewertet. Mit Ausnahme einer Person treffen die Befragten keine negativen Aussagen hinsichtlich einer erneuten Beteiligung an den Verfahren.**

## **7.2 Zusammenfassung der Aussagen zur Motivation**

Mit den Fragen zur Motivation und zu Gründen für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen wird ein Einblick in die spezifische Motivlage Hochschullehrender gewonnen. Über Ausschreibungsverfahren zur Förderung und Verbreitung von E-Learning-Angeboten werden Finanzmittel ausgeschrieben, die Hochschullehrende zur Umsetzung und Betreuung ihres mediendidaktischen Konzepts einwerben können. Diese reichen von vergleichsweise geringen Mitteln beispielsweise für die Anstellung einer studentischen Hilfskraft für ein halbes Jahr bis hin zu einer Größenordnung, die auch die Finanzierung wissenschaftlicher Mitarbeitender für ein oder zwei Semester ermöglicht.

In den Interviews wird die Option auf Personalmittel von zwei Personen als ein sehr bedeutsamer Anreiz genannt und erhält insgesamt die zweithöchste Gewichtung. Der wesentliche Grund, sich an den Ausschreibungen zu beteiligen wird von acht Personen aber in erster Linie, unabhängig von finanziellen oder sonstigen Mitteln, in der Innovationsfreude gesehen. Von ihnen wird verstärkt darauf hingewiesen, dass die Lust und Freude daran, etwas Neues auszuprobieren und an innovativen Konzepten mitzuarbeiten, wichtiger ist als alle anderen Aspekte. Ist diese Innovationsfreude als Grundvoraussetzung nicht gegeben, können auch keine finanziellen Mittel einen ausreichenden Anreiz bieten, so die wiederkehrende Aussage.

Neben den vorgegebenen Items, die hinsichtlich ihrer persönlichen Anreiz-Bedeutung bewertet werden sollten, werden auch neue Aspekte von den Interviewten eingebracht. Drei Lehrende nennen hier ihr Interesse an E-Learning als Grund für die Beteiligung. Für sie ist weniger der hochschulübergreifende Aspekt der Ausschreibungen von Interesse, vielmehr wollen sie Erfahrungen mit E-Learning sammeln, beispielsweise weil sie sich bereits theoretisch damit auseinandergesetzt haben oder weil sie sich davon eine Verbesserung der Studienbedingungen für Studierende erhoffen.

Hochschulübergreifende Lehrveranstaltungen mittels E-Learning umzusetzen und damit den Interessen der Studierenden entgegenzukommen, wird von fünf Befragten als ein Grund für ihre Beteiligung genannt. Zum einen können sie sich gut vorstellen, dass Studierende das Angebot zusätzlicher Lehrveranstaltungen und die Möglichkeit, mit Studierenden und Lehrenden anderer Hochschulen zusammenzuarbeiten, wertschätzen würden. Zum anderen weil sie annehmen, dass E-Learning den Bedürfnissen von Studierenden hinsichtlich der Flexibilität und Erreichbarkeit von Lernangeboten entgegenkommt.

Die positive Rückmeldung der Studierenden auf die Angebote wird von ihnen als wichtiger Motivator für neue Lehrkonzepte gesehen. In Kapitel 3.4.3. wurde nach KERRES ET AL. (2005) auf die Bedeutung der Reputation in der Scientific Community für das berufliche Fortkommen hingewiesen, die eher durch Forschungsaktivitäten

nicht über die Lehre entsteht. Die Lehre an der eigenen Hochschule ist im Hinblick auf die wissenschaftliche Karriere weniger bedeutsam. Die Aussagen legen jedoch die Vermutung nahe, dass die unmittelbare Rückmeldung durch die Studierenden ein Aspekt der Lehre ist, der für die Lehrenden von Bedeutung ist. Sie hat zum einen die Funktion, ein befriedigender Moment im Hochschulalltag zu sein und zum anderen werden positive Rückmeldungen zufriedener Studierender auch in den Lehrev Evaluationen dokumentiert und transparent gemacht. Diese wiederum können gerade zu Beginn einer Hochschulkarriere zu Selbstvermarktungszwecken nützlich sein.

Die Interviewten transportieren in ihren Aussagen ein Bild, das nahelegt, dass Innovationsfreude als Grundvoraussetzung für eine Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Kurse gegeben sein muss und entsprechend der wichtigste Grund für die Beteiligung ist. Die weiteren abgefragten Items wie Steigerung des Ansehens oder der Karrierechancen wurden unterschiedlich stark gewichtet, aber von keinem der Befragten als ausschlaggebender motivationaler Aspekt genannt.

Das Bild der Wissenschaftlerin oder des Wissenschaftlers, die aus eigenem Antrieb und aus Forschungsdrang Neues ausprobieren, wird mit in den Aussagen der interviewten Personen aufrechtgehalten. Auf eine mögliche Unvereinbarkeit dieses Bildes mit der gleichzeitigen Beteiligung an extrinsischen Anreizen wird zu einem späteren Zeitpunkt näher eingegangen. Zunächst bleibt festzustellen, dass acht Personen ihre intrinsische Motivation als hauptsächlichen Grund für ihre Beteiligung an den Verfahren betrachten. Innovationsfreude erhält insgesamt, die höchste Gewichtung.

#### **Zusammenfassung:**

***Innovationsfreude wird als wichtigstes Motiv für Hochschullehrende zur Beteiligung an hochschulübergreifendem E-Learning benannt. Diese Einschätzung gibt Hinweise darauf, dass die intrinsische Motivation ausschlaggebend für die Beteiligung ist. Personalmittel erhalten insgesamt die zweithöchste Gewichtung und sind damit ebenfalls ein wichtiger Grund. Sie werden als Mittel zur Umsetzung gesehen und weniger als Anreiz.***

### **7.3 Aussagen zu Hemmnissen**

Zur Überprüfung der Bedeutung spezifischer angenommener Hemmnisse und die Einschätzung ihrer Bedeutsamkeit werden zunächst die Merkmale

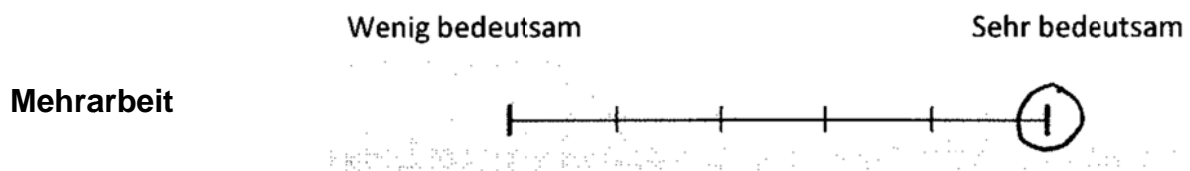
- Mehrarbeit,
- fehlende Informationen,
- wenig Erfahrung im Bereich E-Learning,
- Intransparenz des Verfahrens,

- verminderte Selbstbestimmung,
- verstärkte Kontrollmöglichkeiten,
- Studierendenzahlen (höhere beziehungsweise geringere) und
- personelle Kürzungen

abgefragt.

Auf einer Skala von wenig bedeutsam bis sehr bedeutsam sollen die Befragten ihre Einschätzung zur Bedeutung der Items als Hemmnis an hochschulübergreifendem E-Learning mitzuwirken dokumentieren.

Beispiel:



Wie bereits bei der Auswertung der Motive wird auch hier jedem Item eine Zahl von 1 (wenig bedeutsam) bis 6 (sehr bedeutsam) vergeben. Die Befragten haben die Möglichkeit mehrfach die gleiche Gewichtung zu vergeben. Den genannten Merkmalen wird dann die gleiche Zahl zugewiesen. Aus der Summe der Punkte, die den Items vergeben werden, wird der Mittelwert gebildet. Die Merkmale mit der höchsten Summe entsprechen somit denen, denen die Interviewten die höchste Bedeutsamkeit beigemessen haben.

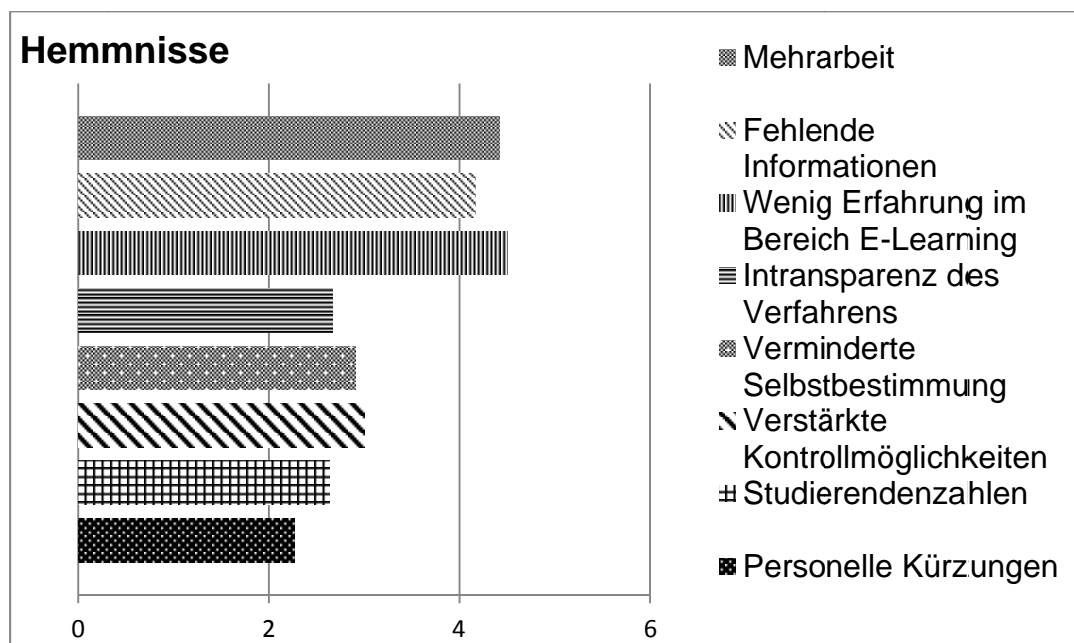


Abbildung 17: Hemmnisse

Als bedeutsamste Hemmnisse werden die Items wenig Erfahrung im Bereich E-Learning, Mehrarbeit und Fehlende Informationen genannt. Die Items Intransparenz des Verfahrens, verminderte Selbstbestimmung, verstärkte Kontrollmöglichkeiten, Studierendenzahlen und personelle Kürzungen liegen im Mittelwert unter 3 Punkten und werden als wenig bedeutsam bewertet.

Den Items Mehrarbeit und Fehlende Information werden je dreimal die Bewertung 6 Punkte (sehr bedeutsam) gegeben. Zwei Hochschullehrende gaben dem Item wenig Erfahrung im Bereich E-Learning die Höchstbewertung. Verminderte Selbstbestimmung und personelle Kürzungen werden von je einer Person als sehr bedeutsam gewertet. verstärkte Kontrollmöglichkeiten und Intransparenz des Verfahrens werden keinmal sehr bedeutsam gewertet. Vier Personen haben die Höchstwertung sehr bedeutsam (6 Punkte) für keines, der vorgegebenen Items vergeben.

***Zusammenfassung:***

***Die Items Mehrarbeit, Fehlende Informationen und wenig Erfahrungen im Bereich E-Learning haben die meisten Nennungen als Hemmnis.***

Die Aussagen zu den einzelnen Items werden im Folgenden näher betrachtet und analysiert.

### **7.3.1 Aussagen zur Mehrarbeit**

Der Aspekt der Mehrarbeit wird von sieben Personen als sehr bedeutsames (5-6 Punkte) Hemmnis an der Beteiligung an hochschulübergreifender Lehre mittels E-Learning gesehen. Nur eine Person sieht in der Mehrarbeit kein wichtiges Hemmnis.

Die Mehrarbeit wird von fünf Personen in dem Aufwand, der zur Aufbereitung von Veranstaltungen als E-Learning-Kurs notwendig ist, gesehen sowie in den Abstimmungsprozessen mit Abnehmerinnen und Abnehmern der Lehrveranstaltungen an anderen Hochschulen. Zugleich wird von einer Person auf die bereits vorhandene Belastung der Lehrenden durch die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterprogramme im Rahmen der Bologna-Reformen verwiesen. E-Learning sieht sie in diesem Kontext, als weiteren, zusätzlichen Umstrukturierungs-Aufwand. Hemmend wird von einer Person auch die fehlende zusätzliche Honorierung des Mehraufwands bewertet, beispielsweise durch zusätzliche Anrechnung auf das Lehrdeputat.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu Mehrarbeit als Hemmnis an der Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zur Mehrarbeit
IP 2	<i>„Vielleicht ist es auch ein Grund von denen das sie denken, dann hab ich wieder was am Hals und muss mich darum kümmern wie man das formal, wie man das institutionalisiert und wozu soll ich das machen?“</i>
IP 3	<i>„Ein Aspekt ist natürlich, wir sind gerade alle in dieser Umstellung Bachelor, Master und das frisst unheimlich viel Zeit und wir sind da auch nicht alle wirklich mit zufrieden wie das läuft [...]. Wir sehen da alle Potenzial zur Weiterentwicklung, aber ich hab auch so das Gefühl die ganze Disziplin ist mit nichts anderem mehr beschäftigt als mit dieser Frage.“</i>
IP 6	<i>„Normale Lehrveranstaltungen sind eben nicht so aufbereitet, dass man die einfach öffnen könnte für andere Studierende. Sondern man muss das gesamte didaktische Konzept umstellen.“</i>  <i>Das ist kein Öffnen, sondern eine komplette Umkonzipierung meiner Lehrveranstaltung.“</i>
IP 7	<i>„Man ha ja als Professor nicht nur die Aufgabe der Lehre und nicht nur die Aufgabe der Verwaltung und Prüfung sondern auch die Aufgabe der Forschung und da kann's natürlich sein, dass viele Kollegen sagen, die Zeit, die mir noch übrig bleibt nach Abzug der Präsenzlehre und der Prüfungen und der Selbstverwaltung, die möchte ich in andere Projekte als in Projekte, als in innovative Lernprojekte reinstecken.“</i>  <i>„Also das ist einfach eine persönliche Entscheidung, was ich machen möchte. Ja, also jeder muss entscheiden welche Projekte er letztlich durchzieht. Ob er DFG-Projekte macht, oder irgendwelche Projekte in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft oder eben halt bei der VHB Projekte.“</i>
IP 8	<i>„Das eine ist die Arbeitsbelastung, dass hat sich da auch schon herumgesprochen“</i>  <i>„[...] dann erhofften sich viele irgendwie die Reduktion von Lehrdeputat und da ist von den Behörden, oder in dem Fall von unserem Ministerium das alles sehr zögerlich behandelt worden, so dass da auch nicht klar war, ob der extra-Aufwand irgendwie honoriert wird.“</i>

IP 10	„Einmal kommt so eine grundlegende Skepsis gegenüber E-Learning, die aber vielleicht gar nicht mal so ausschlaggebend ist und manche Leute haben vielleicht gar keine positiven oder negativen Gefühle demgegenüber aber einfach nicht die Zeit, sich dann damit zu beschäftigen, die Ressourcen.“
IP 12	<p>„Wenn ich jetzt ein Seminar anbiete und für alle drei Unis öffne, das müsste ich ja schon eng absprechen mit den Kollegen, was ich da inhaltlich mache und das die dann eben auch entsprechend öffnen, sonst hab ich ja dann wirklich ne ausgesprochen hohe Mehrarbeit.“</p> <p>„Es ist schwierig genug die eigenen Studiengänge zu bedienen mit Lehrveranstaltungen und da hat man da noch andere Studiengänge dazu - das wird einfach komplexer. Und jeder hat zu viel zu tun und ist froh, wenn er seine Lehrverpflichtung schafft.“</p>

**Zusammenfassung:**

**Das Angebot einer hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltung wird in mehrfacher Hinsicht als Mehraufwand gesehen. Die mediendidaktische Konzeption, die Betreuung zusätzlicher Studierender sowie der organisatorische Aufwand spielen dabei die größte Rolle. Gleichzeitig wird die Kompensation des Mehraufwands teilweise als nicht ausreichend eingestuft.**

### 7.3.2 Aussagen zu fehlenden Informationen

Das Merkmal Fehlende Informationen wird ausschließlich als assumiertes Hemmnis von Kolleginnen und Kollegen bewertet. Auf die interviewten Personen selbst trifft es nicht zu.

Tendenziell deuten die Aussagen darauf hin, dass Personen, die bereits im Bereich E-Learning aktiv sind, Kontakt zu den entsprechenden Support-Einrichtungen haben und sich aktiv für Ausschreibungen im Bereich Lehre interessieren, einen erleichterten Zugang zu den Informationen haben. Im Gegenzug sehen alle Befragten es für E-Learning-Novizen als ein bedeutsames Hemmnis an der Teilnahme an.

Somit halten auch drei Personen fehlende Informationen für ein sehr bedeutsames Hemmnis, sofern es auf ihre Kolleginnen und Kollegen zutrifft.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu fehlenden Informationen als Hemmnis an der Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zu fehlenden Informationen
IP 1	<i>„Vielleicht fehlen Infos darüber wo es überhaupt Kontaktpunkte gibt. Also gibt es bei mir überhaupt einen Studiengang, wo sich das anbietet, wo ähnliche Thematiken aufgegriffen werden?“</i>
IP 2	<i>„Also fehlende Informationen, insofern, sie hat ja nicht gefehlt, ich hatte sie ja, aber ich könnte mir vorstellen, dass das Problem eine Rolle spielen könnte.“</i>
IP 3	<i>„Also bei mir kam es halt an, weil ich praktisch schon immer da bei euch was machte und dann auch in den Mailinglisten drin war, aber ich weiß nicht wie das bei den anderen auch ankommt.“</i>
IP 6	<i>„Ja, kann ich mir nicht vorstellen, ist vermutlich aber trotzdem ein gewisses Hemmnis. Wobei ich schon denke, dass [...] schon relativ viel Werbung auch gemacht wird und das da eigentlich denjenigen, die da Interesse haben könnten, auch genug Informationen zur Verfügung stehen.“</i>
IP 8	<i>„Also manche die wissen von den Ausschreibungen nix oder erfahren zu spät, aber an dem liegt es dann letztlich doch nicht so häufig.“</i>
IP 9	<i>„Also ich bin mir nicht so sicher, ob das anderen Lehrstühlen auch schon so verbreitet ist. Also man halt wohl so eine vage Vorstellung dass das gibt und das es da auch Möglichkeiten gibt, aber über die genauen Ausschreibungsverfahren und wie die genauen Angebote aussehen, gibt's streckenweise auch nicht so viel Information.“</i>

**Zusammenfassung:**

***Für Lehrende, die an den Verfahren teilgenommen haben, hat das Item fehlende Informationen keine Relevanz. Bezogen auf Kolleginnen und Kollegen schätzen die Befragten dieses aber als bedeutsames Hemmnis ein.***

### 7.3.3 Aussagen zur Erfahrung im Bereich E-Learning

Unter dem Merkmal fehlende Information deuten die Aussagen der Befragten bereits an, dass eine gewisse E-Learning-Affinität oder -Erfahrung als bedeutsam für die Teilnahme an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender Veranstaltungen mittels E-Learning erachtet wird.

Sechs Personen werten wenig Erfahrungen im Bereich E-Learning als bedeutsames Hemmnis (5-6 Punkte). Eine Person wertet diesen Aspekt als sehr wenig bedeutsam. Eine Person trifft keine Aussage.



Fehlen grundlegende Kenntnisse über Einsatzmöglichkeiten von E-Learning wird die Bereitschaft an der Beteiligung an hochschulübergreifenden E-Learning-Programmen von sechs Personen als eher gering eingeschätzt. Dies erscheint auch plausibel, weil der Mehraufwand bei E-Learning-unerfahrenen Personen ungleich höher einzuschätzen ist. Auch ist in diesen Fällen nicht davon auszugehen, dass bereits mediendidaktisch aufbereitete Materialien und Kurse zur Verfügung stehen, die für den hochschulübergreifenden Einsatz verwendbar wären.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu wenig Erfahrung im Bereich E-Learning als Hemmnis an der Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zur Erfahrung im Bereich E-Learning
IP 2	<i>„Das es ja doch auch vielleicht Kollegen sind, die viele Jahre eben schon Lehre in einer ganz gewissen Weise präsentiert haben und die vielleicht mit den neuen elektronischen Möglichkeiten nicht so vertraut sind wie vielleicht sogar die Jugend das bereits ist und das denk ich ist eine gewisse Hemmschwelle.“</i>
IP 4	<i>„Wenig Erfahrung im Bereich E-Learning, das denke ich ist schon wichtig. Das man da die Nerven hat da noch mal einzusteigen.“</i>
IP 9	<i>„Zum einen ist das so eine Know-how- und Erfahrungshürde also das man zum einen den Aufwand und den Umfang von so Entwicklungsprojekten nicht genau abschätzen kann und dadurch dass es keine technologische Basis und da auch kein Know-how gibt schwierig weiß, wie man das Ganze überhaupt umsetzen kann und was vielleicht auch sinnvolle Szenarien sind, wie man das auch mit der Präsenzlehre verbinden könnte“</i>

**Zusammenfassung:**

***Für Lehrende, die an den Verfahren teilgenommen haben, hat eine geringe E-Learning-Erfahrung keine Relevanz. Bezogen auf Kolleginnen und Kollegen schätzen die Befragten diese aber als bedeutsames Hemmnis ein.***

### 7.3.4 Aussagen zur Intransparenz des Verfahrens

Die Befragten Personen bewerten die Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen laut Aussagen persönlich nicht als intransparent. Zwei Personen (vgl. Aussagen IP 7 und IP 8) können sich jedoch vorstellen, dass das Verfahren für Außenstehende als sehr umfangreich und unter Umständen auch nicht absolut transparent wahrgenommen wird und somit als Hemmnis an der Beteiligung wirken kann. Darüber hinaus merkt eine Person an, dass das Wettbewerbsverfahren, obwohl den üblichen Verfahren der Vergabe von Fördermitteln angepasst, negativ bewertet werden könnte, da dieser die Konkurrenz innerhalb der eigenen Hochschule befördert.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu Intransparenz des Verfahrens als Hemmnis an der Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zu Intransparenz des Verfahrens
IP 2	<i>„Also ich fand das war alles ganz klar. Die Information, wie die einzelnen Schritte sind, wann wer da beteiligt ist. Man hat sofort Informationen bekommen, wie die Entscheidung war. Man konnte auch vorher jemanden kontaktieren und sich beraten lassen.“</i>
IP 3	<i>„Also ich fand es eigentlich völlig transparent“</i>
IP 4	<i>„Also ich persönlich fand das Verfahren jetzt nicht intransparent.“</i>
IP 6	<i>„Intransparenz des Verfahrens, das finde ich nicht. Also das Verfahren an sich, denke ich, ist transparent.“</i>
IP 7	<i>„Das könnte ich mir schon vorstellen, dass das ein bisschen abschreckend ist. Wer das zum ersten Mal liest, der weiß überhaupt - oder kann ich mir gut vorstellen, der weiß überhaupt nicht, was er da reinschreiben soll. Also, wer aber wirklich interessiert ist, der wird sich [...] in Verbindung setzen und mal nachfragen“</i>
IP 8	<i>„Die Intransparenz des Verfahrens, bei manchen, also das ist wo man sich halt um Mittel bewirbt, wo es Konkurrenz gibt, und Wettbewerb, also das schätzen manche gar nicht“</i>
IP 10	<i>„Intransparenz des Verfahrens spielt glaube ich keine Rolle, weil, das ist man ja gewöhnt.“</i>

**Zusammenfassung:**

**Die Verfahren werden von den Befragten als sehr transparent wahrgenommen. Intransparenz wird auch als wenig bedeutsames Hemmnis gewertet, weil ein im universitären Kontext übliches Wettbewerbsverfahren gewählt wurde.**

### 7.3.5 Aussagen zur verminderten Selbstbestimmung

Sowohl was ihre Selbstwahrnehmung betrifft, also auch hinsichtlich assumierter, hemmender Faktoren bei ihren Kolleginnen und Kollegen, wird verminderte Selbstbestimmung im Durchschnitt als mittelmäßig bedeutsam eingeschätzt. Die Einschätzungen dazu beziehen sich einerseits auf organisatorische Punkte andererseits aber auch auf inhaltliche Abstimmungen und die Furcht vor einer Standardisierung der Veranstaltungen (vgl. Aussage IP 8). So sind es beispielsweise Faktoren wie die Sorge vor Einschränkungen in der Freiheit der Veranstaltungsdurchführung (drei Aussagen) oder ein zusätzlicher Aufwand bei der Abstimmung mit den Abnehmerinnen und Abnehmern der Veranstaltung (eine Aussage), die als hemmend empfunden werden. Eine Person macht keine Aussage zu verminderter Selbstbestimmung als Hemmnis für die Beteiligung.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu verminderter Selbstbestimmung als Hemmnis an der Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zur verminderten Selbstbestimmung
IP 4	<i>„Bisher hatten wir da auch eigentlich noch keine Probleme mit den Kooperationspartnern. Also wir haben da unser Ding gemacht und sie sind dann drauf eingestiegen. Aber ich kann mir vorstellen, dass das theoretisch in der Wahrnehmung schon vorhanden ist.“</i>
IP 6	<i>„Man ist eben zusätzlichen Zwängen noch ausgesetzt. Das geht bis hin zum Beispiel zur Prüfungsorganisation. Das geht hin bis auch zu den Punkten, wo man sagt, kann ich mal ne Veranstaltung ausfallen lassen, oder kann ich die verschieben, kann ich das machen? Das ist halt weniger einfach möglich.“</i>

IP 8	<i>„Da gibt's dann so Themen, wo man eigentlich sagen würde Standardthemen. Könnte man [...] eigentlich einheitlich unterrichten und genau eben das wollen manche Kollegen nicht, die dann aber sagen, diese eine persönliche Note, die es nur hier an diesem Standort gibt, die würde dadurch verloren gehen. Und darum sowas lieber nicht unterstützen und nicht machen. Also die wären vielleicht durchaus in der Lage, aber wollen diese Standardisierung oder Unifizierung irgendwie nicht und sehen E-Learning dann als einen Schritt in diese - aus ihrer Sicht - falsche Richtung.“</i>
IP 9	<i>„Also das ist [...] auf jeden Fall ziemlich bedeutend. Also in sofern dass man halt ein bisschen die Kontrolle über seine eigene Veranstaltung und seine eigenen Inhalte aufgibt.“</i>

**Zusammenfassung:**

***Verminderte Selbstbestimmung wird von den Befragten nicht als sehr bedeutsames Hemmnis eingeschätzt. Jedoch gibt es ein starkes Bewusstsein und konkrete Benennung der Einschränkung ihrer Flexibilität hinsichtlich organisatorischer und inhaltlicher Aspekte.***

### 7.3.6 Aussagen zu verstärkten Kontrollmöglichkeiten

Unter dem Aspekt der verstärkten Kontrollmöglichkeiten werden zwei Bereiche thematisiert. Einerseits können Inhalte, wenn Sie mittels E-Learning im Internet weltweit verfügbar gemacht werden durch eine Vielzahl von Personen eingesehen und somit auch bewertet werden. Die Tatsache, dass auch in passwortgeschützten Learning-Management-Systemen, eine unübersichtliche Masse an Personen Zugriffe auf Inhalte, Videos und Materialien hat, wird von vier Personen als unangenehm und somit hemmend empfunden. Handelt es sich hierbei verstärkt um eine sehr E-Learning-spezifische Problematik, bedeutet auch der Aspekt der Abstimmung – und die teilweise damit einhergehende Bewertung – mit Fachkolleginnen und -kollegen für eine Person eine zusätzliche Kontrollinstanz. Darüber hinaus durchlaufen die Kurse vor der Bewilligung ein Peer-Review-Verfahren<sup>20</sup>. Diese Bewertung wird von einer Person ebenfalls als potenziell hemmend empfunden.

Zwei Personen haben keine Aussage zu verstärkten Kontrollmöglichkeiten als Hemmnis an der Beteiligung getroffen.

<sup>20</sup> Die Kurse der vhb werden nach mehrfacher Durchführung auch inhaltlich evaluiert.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu verstärkten Kontrollmöglichkeiten als Hemmnis an der Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zu verstärkten Kontrollmöglichkeiten
IP 1	<i>„Jeder kocht ja gern sein Süppchen und mag sich ungern noch mal von jemandem was sagen lassen. Gerade als Professor wenn man schon gestanden ist seine Theorien hat und auch eine gewisse Auffassung davon hat wie Dinge funktionieren, dann lässt man sich auch noch mal ungern von jemandem was sagen.“</i>
IP 6	<i>„Dass man sich einer Kritik aussetzt, einem Publikum aussetzt und das man damit in dem wie man lehrt, einfach anders werden muss. Dass man vielleicht auch ein bisschen stärker von außen evaluiert wird.“</i>
IP 8	<i>„Es ist da einfach so, dass sie auf diese Weise vieles offen legen, so dass es sich jeder anschauen kann und das dann sogar mit Video manches aufgezeichnet ist, dann ist das, dann kann das schon ein bisschen heikel sein, wo jemand dann sagt: Oh, das will ich ja gar nicht. Und dann wird das noch so kommentiert, dass der Quatsch erzählt. Da müssen sie schon eine feste Persönlichkeit sein, dass man da auch mal zu stehen kann, gut dann müssen wir es korrigieren, oder so.“</i>
IP 9	<i>„Zum Anderen gibt es auch Streckenweise noch Bedenken die ganzen Inhalte öffentlich zur Verfügung zu stellen und da letztlich nicht genau kontrollieren zu können wer hat da Zugriff auf meine Inhalte“</i>
IP 10	<i>„Spielt vielleicht schon eine Rolle, dass man das Gefühl hat, man wird dann jetzt noch einmal zusätzlich evaluiert.“</i>

**Zusammenfassung:**

***Durch die Bereitstellung einer Lehrveranstaltung im Internet wird diese einem größeren Personenkreis zugänglich und somit auch bewertbar. Auch die zusätzlichen verfahrensimmanenten Bewertungsmodi werden teilweise als kontrollierend empfunden.***

### 7.3.7 Aussagen zu Studierendenzahlen

#### Mehrarbeit durch erhöhte Studierendenzahlen

Im Kontext des Merkmals Mehrarbeit wird von fünf Interviewten auch die Mehrarbeit durch erhöhte Studierendenzahlen thematisiert. Neben den oben erwähnten zusätzlichen Aufgaben, die durch das Anbieten hochschulübergreifender E-Learning-

Veranstaltungen entstehen, schätzen fünf Personen die Aussicht, zusätzliche Studierende zu adressieren, als Hemmnis zu sein. Diese Sorge wird von diesen aber eher bei anderen Lehrenden assumiert, als dass es eigene Bedenken sind (vgl. zum Beispiel Aussagen IP 10).

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu erhöhten Studierendenzahlen als Hemmnis an der Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zu höheren Studierendenzahlen
IP 1	<p>„OK, gut aber das kann ich ja auch, wenn ich es nur für meine Uni anbiete nie ausschließen. Also, ich kann zwar sagen ich deckel bei dreißig Teilnehmern aber wenn ich die voll hab mit Leuten von meiner Uni, dann hab ich die auch voll mit ihnen, also ich find das macht kein Unterschied wo die herkommen.“</p> <p>„[...] aber das viele vielleicht doch schon Angst haben, da kommen noch mal fünfzig Studierende mehr die ich alle betreuen muss, die Prüfungen bei mir machen wollen, die Scheine machen wollen, ich muss mich damit auseinandersetzen was für eine Form von Schein müssen die machen...“</p>
IP 2	<p>„Ich hätte mich immer gefreut wenn mehr gekommen wären. Das mag vielleicht [ein Problem sein], wenn sich das wirklich etabliert hat, aber dann würde sich es ja wieder ausgleichen.“</p>
IP 4	<p>„Ich glaube die Mehrarbeit bei einer klassischen Veranstaltung ist nicht so groß. Ob man da jetzt 100 oder 150 Leute sitzen hat ist total egal. Solange man keine Klausuren korrigieren muss und auch dann würde ich sagen geht das noch.“</p>
IP 11	<p>„Wenn man sagt ich habe schon genug damit zu tun die eigenen Studierenden zu betreuen und wenn man jetzt noch mal von anderen Universitäten welche dazu bekommt dann ist das vielleicht doch eher noch einmal abschreckend, weil man sagt, das kann man einfach nicht leisten. Viele sagen ja wirklich bis hier oben sind wir voll, sind wir zu auch gerade jetzt mit den gestuften Studiengängen und so.“</p>

### **Zusammenfassung:**

**Die Mehrarbeit von Lehrenden durch zusätzliche Studierende, die an dem Angebot teilnehmen können wird zwar von den Befragten als solche identifiziert, aber weniger als Problem und somit auch nicht als Hemmnis wahrgenommen.**

## Geringere Studierendenzahlen

Ein weiterer Aspekt im Kontext der Studierendenzahlen ist die Furcht der Verringerung der Anzahl an Präsenzstudierenden durch Online-Angebote. Eine Person vermutet, dass diese Sorge für Lehrende von Bedeutung ist und sich hemmend auswirken könnte (vgl. Aussage IP 9).

Interviewte Person	Aussagen zu geringeren Studierendenzahlen
IP 9	<i>„Also es gibt da ja auch immer die Bedenken, dass die Leute dann nicht mehr in die Vorlesungen kommen, sondern dass man dann leere Vorlesungssäle hat. Das ist sicherlich ein - das sind sicherlich Hemmnisse.“</i>

### 7.3.8 Aussagen zu personellen Kürzungen

Auch hinsichtlich einer Sorge um personelle Kürzungen kann zwischen E-Learning-spezifischen Aspekten und hochschulübergreifender Lehre unterschieden werden. Die Sorge E-Learning-Veranstaltungen könnten genutzt werden um Präsenzveranstaltungen einzusparen, die – so die Befürchtung von zwei Personen – mit weniger personellem Aufwand durchzuführen seien spielt dabei eine Rolle (vgl. Aussagen IP 4 und IP 11). Gleichzeitig formulieren zwei Personen die Sorge, dass hochschulübergreifende Angebote zur Einsparung von eigenen Veranstaltungen führen könnte (vgl. Aussage IP 1).

Eine Person wertet personelle Kürzungen als sehr bedeutsames Hemmnis an der Beteiligung. Andererseits zieht eine Person in Erwägung, dass zusätzliche Studierende durch die hochschulübergreifende Öffnung einer Lehrveranstaltung einen erhöhten Betreuungsaufwand und somit keine Personaleinsparungen implizieren. Eine Person trifft keine Aussage zu personellen Kürzungen als Hemmnis an der Beteiligung.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu personellen Kürzungen als Hemmnis aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zu personelle Kürzungen
IP 1	<p>„Wenn man Parallelen aufzeigt und aufzeigt, dass das an anderen Unis ähnlich ist und dass das kompatibel ist, könnte ich mir schon vorstellen, dass man Angst hat, dass es auf einmal heißt, ja dann brauchen wir ihren Lehrstuhl, ihr Lehrgebiet ja nicht mehr.“</p> <p>„Zum einen Teil klar, ich kann mich damit natürlich überflüssig machen zum anderen kann ich ja möglicherweise auch argumentieren, wenn ich wirklich höhere Studierendenzahlen befürchte und Mehrarbeit, dass ich eigentlich noch Leute brauch vielleicht auch wenn ich dann auf einmal Veranstaltungen hab die wirklich voll sind, dass ich dann rechtfertigen kann noch zusätzlich Mitarbeiter zu brauchen.“</p>
IP 4	<p>„Ich kann mir nicht vorstellen dass das Personal gekürzt wird, weil man ja auch die Veranstaltungen öffnet.“</p>
IP 5	<p>„Austausch von Lehrveranstaltungen zwischen den Kollegen gerne, auf Fakultätsebene gibt's da Widerstände. Man hat Angst wegrationalisiert zu werden.“</p>
IP 7	<p>„Ich glaub die Akzeptanz ist bei vielen Kollegen noch nicht so entwickelt. Wenn ich mich mit meinen Kollegen so unterhalte, so auch aus meiner Generation, da gibt's im Prinzip eine Angst und die lautet: Uns werden die Präsenzveranstaltungen weggenommen. Wir sägen den Ast ab, auf dem wir selbst sitzen. Das halte ich nicht für begründet, diese Angst. Sonst würd ich diese Veranstaltungen nicht machen, aber die Kollegen sind der Auffassung, wenn so viele virtuelle Veranstaltungen angeboten werden, werden eines Tages unsere Präsenzveranstaltungen nicht mehr benötigt und heißt Stellen werden weggekürzt.“</p>
IP 11	<p>„Also ich habe auch mal mit einem Kollegen geredet, dem ich erzählt habe was ich so mache; der sagte ja das machen die jetzt nur um Personal einzusparen. Also so. Also es gibt ja viele, die mir den E-Learning Sachen, die sagen: Naja das ist eigentlich nichts.“</p>

**Zusammenfassung:**

**Es wird die Sorge formuliert, durch E-Learning-Angebote personelle Ressourcen einsparen zu wollen. Auf das Angebot hochschulübergreifender Veranstaltungen bezieht sich diese Sorge weniger.**



## **7.4 Zusammenfassung der Aussagen zu Hemmnissen**

Mit den Fragen zu Hemmnissen an der Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen werden mögliche Hemmnisse, die Lehrende haben könnten, identifiziert. Da sich die Befragten alle an den Verfahren beteiligt haben, machen sie zum einen Angaben zu Hemmnissen, die sie bei anderen Lehrenden vermuten, die sich nicht beteiligen (assumierte Gründe für Hemmung) und zum anderen gewähren sie Einblicke in Gedanken zu eigenen Befürchtungen und Abwägungen.

Mehrarbeit erhält im Mittelwert die höchste Bewertung als Hemmnis. Mehrarbeit wird erstens auf zusätzliche Aufwände durch die (medien-)didaktische Aufbereitung der Materialien für E-Learning-Veranstaltungen und zweitens auf den organisatorischen Aufwand eines hochschulübergreifenden Angebots bezogen. Die Neukonzeption einer Veranstaltung bedeutet einerseits immer einen zusätzlichen Aufwand für Lehrende. Andererseits wird in den Interviews deutlich, dass dieser als Teil der genuinen Aufgaben Hochschullehrender wahrgenommen wird: Guter Lehre ist die regelmäßige Aktualisierung und Überarbeitung der Materialien oder die Anpassung des didaktischen Konzepts an neue Zielgruppen immanent. Es erscheint von daher nicht widersprüchlich, dass die Befragten die Mehrarbeit als größtes mögliches Hemmnis sehen, diese aber, gleichzeitig als Herausforderung annehmen. Auch die Tatsache, dass die Mehrarbeit in allen Verfahren durch die Finanzierung zusätzlicher personeller Ressourcen aufgefangen werden kann, ist vermutlich ein Grund, warum der zusätzliche Aufwand für Lehrende zwar deutlich ist, aber dennoch in Kauf genommen wird.

Ein weiteres von drei Personen als sehr bedeutsam eingeschätztes Hemmnis ist Fehlende Information. Diese Einschätzung erlaubt zwar keine neuen Einblicke in die spezifische Motivlage von Hochschullehrenden, gibt aber einen entscheidenden Hinweis für die Gestaltung der Kommunikation von Innovationsverfahren. Obwohl die Ausschreibungen über die an den Hochschulen zur Verfügung stehenden Kommunikationskanäle (Newsletter, Informationen im Internet, Informationsmaterial über die Fachbereiche, etc.) strategisch verbreitet werden, erreichen die Informationen, nach Einschätzung der Interviewten, die Zielgruppe nicht hinreichend. Sie selbst, so die Rückmeldung in den Interviews, haben beispielsweise zufällig Kenntnis von Ausschreibungen genommen und so die Möglichkeit zur Partizipation wahrnehmen können. Es stellt sich daher die Frage, wie eine Kommunikationsstruktur eingerichtet werden kann, die von der Zielgruppe wahrgenommen wird und über die solche Anreize kommuniziert werden können um die Transparenz zu schaffen, die notwendig ist zur Steigerung der Wirksamkeit von Anreizen (SCHANZ, 1991, S. 24).

Die Hälfte der interviewten Personen schätzen außerdem, dass mangelnde Erfahrungen im Bereich E-Learning ein Hemmnis für die Beteiligung an den Ausschreibungen sein könnte. Den Lehrenden an allen befragten Hochschulen stehen Sup-

porteinrichtungen für mediendidaktische und technische Beratung entweder vor Ort oder durch ein zentrales Beratungsteam über die Projektförderung zur Verfügung. Auch haben leicht bedienbare digitale Lernumgebungen und Learning-Management-Systeme sowie intuitiv nutzbare Autorentools die Produktion digitaler Lehrmaterialien deutlich vereinfacht. Mussten Lehrende, die beispielsweise eine Vorlesung online für ihre Studierenden bereitstellen wollten, früher über ein Kamerateam, einen Schneideplatz, entsprechende Gerätschaften etc. verfügen, können heute mit einfachen Mitteln und Programmen unkompliziert Vorträge oder einzelne Sequenzen selbstständig produziert und nachbearbeitet werden.

Dennoch ist E-Learning für viele Lehrende mit Ängsten und Vorbehalten besetzt. Kenntnisse und Informationen darüber, was mit digitalen Medien in Lehrveranstaltungen umgesetzt werden kann und welchen didaktischen Mehrwert Lehrende erzielen können, sind nicht immer vorhanden. Beratung und Unterstützung können Anreiz und Motivation sein, sich an E-Learning zu beteiligen, jedoch muss eine Grundbereitschaft zur Partizipation vorhanden sein. Diese geht nicht selten mit einer gewissen Vorerfahrung oder zumindest einer bereits vorhandenen Auseinandersetzung mit E-Learning einher.

Im Mittelwert weniger bedeutsam werden verminderte Selbstbestimmung sowie verstärkte Kontrollmöglichkeiten gewertet. Fünf Personen treffen zwar Aussagen über die aus ihrer Sicht negativen Konsequenzen diesbezüglich, dennoch sind diese in ihrer hemmenden Funktion nicht ausschlaggebend. Diese Aussagen deuten darauf hin, dass Lehrende eine Kontrolle ihrer Lehre oder gar Eingriffe in die Gestaltung ihrer Veranstaltungen negativ bewerten, allerdings nicht das Gefühl haben, dass diese hier erfolgt. Durch regelmäßige Lehrevaluationen sind es Lehrende möglicherweise ohnehin gewohnt, dass ihre Veranstaltungen einer externen Begutachtung unterzogen werden, was sich möglicherweise positiv auf die Bereitschaft auswirkt, Lehrinhalte transparent zu machen. Das könnte zumindest ein Grund sein, warum Lehrende in den Interviews zwar durchaus die zusätzliche Kontrolle und die Verminderung der Selbstbestimmung benennen und problematisieren, sie aber nicht als bedeutsames Hemmnis bewerten. Eine empfundene eingeschränkte Selbstbestimmung durch extrinsische Anreize führt zu einer Verdrängung der intrinsischen Motivation (VGL. DECI & RYAN 1993; FREY 1997). Die befragten Hochschullehrenden bewerten die gegebenen Anreize nicht als Eingriff in ihre Autonomie und sehen daher auch keine bedeutsamen Hemmnisse hinsichtlich eingeschränkter Selbstbestimmung oder verstärkten Kontrollmöglichkeiten.

**Zusammenfassung:**

**Mehrarbeit wird als das wichtigste Hemmnis für Hochschullehrende an der Beteiligung an hochschulübergreifendem E-Learning benannt. verminderte Selbstbestimmung und zusätzliche Kontrolle werden von den Befragten als Hemmnis wenig bedeutsam gewertet. Die Verfahren stellen damit keinen Eingriff in ihre Autonomie dar und es kommt nicht zum Konflikt mit der intrinsischen Motivlage.**

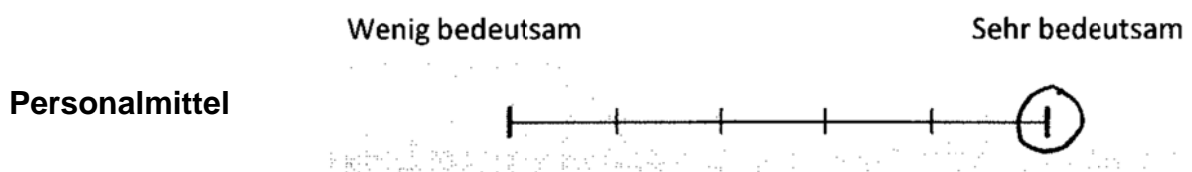
## 7.5 Aussagen zu Anreizen

Zur Überprüfung der Bedeutung spezifischer angenommener Anreize für Lehrende, sich an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen zu beteiligen, werden die Interviewten zunächst gebeten, die folgenden Merkmale je nach Einschätzung ihrer Bedeutsamkeit zu bewerten:

- Personalmittel
- Sachmittel
- Reisemittel
- Teilnahme an Fachkonferenzen
- Persönliche Bonuszahlungen
- Verbesserung der Karrierechancen
- Freiräume für Forschung
- Zeitautonomie

Auf einer Skala von wenig bedeutsam bis sehr bedeutsam sollen die Befragten ihre Einschätzung zur Bedeutung der Merkmale als Anreiz an hochschulübergreifendem E-Learning mitzuwirken dokumentieren.

Beispiel:



Um die Merkmale quantifizierbar zu machen, wird wieder jedem Item eine Zahl von 1 (wenig bedeutsam) bis 6 (sehr bedeutsam) vergeben. Die Befragten haben die Möglichkeit mehrfach die gleiche Gewichtung zu vergeben. Den genannten Merkmalen wird dann die gleiche Zahl zugewiesen. Aus der Summe der Punkte, die den Items vergeben werden, wird der Mittelwert gebildet. Die Merkmale mit der höchsten Sum-

me entsprechen somit denen, denen die Interviewten die höchste Bedeutsamkeit beigemessen haben.

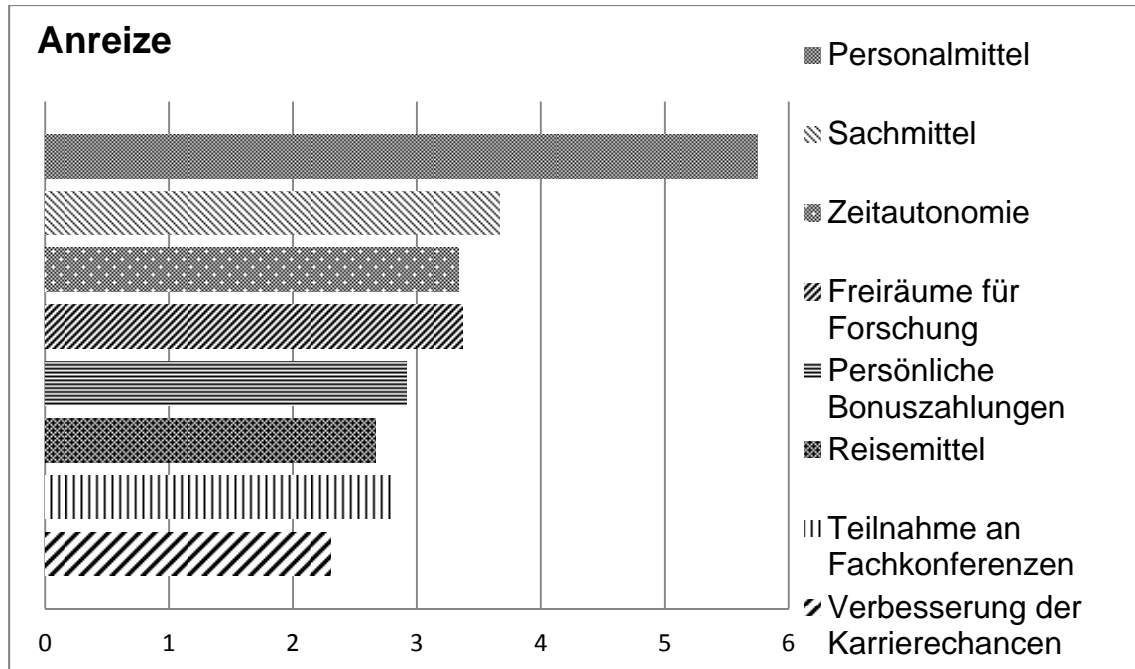


Abbildung 18: Künftige Anreize für hochschulübergreifendes E-Learning

Dem Item Personalmittel wird von den befragten Hochschullehrenden durchschnittlich die höchste Bedeutsamkeit als Anreiz für die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen gegeben. Die Items Sachmittel, Zeitautonomie und Freiräume für Forschung liegen im Mittelwert im Bereich über drei Punkten. Wenig Bedeutsamkeit als Anreiz wird den Items Persönliche Bonuszahlungen, Reisemittel, Teilnahme an Fachkonferenzen und Verbesserung der Karrierechancen zugesprochen.

Neun Hochschullehrende geben Personalmittel die Bewertung sehr bedeutsam (6 Punkte). Davon gibt eine Person zusätzlich Sachmittel und persönliche Bonuszahlungen, eine weitere Person zusätzlich Karrierechancen und eine weitere Person zusätzlich Freiräume für Forschung die Höchstbewertung. Eine weitere Person gibt Persönliche Bonuszahlungen die Höchstbewertung. Eine Person gibt Sachmittel die Bewertung sehr bedeutsam. Die Items Teilnahme an Fachkonferenzen, Reisemittel und Zeitautonomie werden keinmal mit der höchsten Bedeutsamkeit bewertet. Drei Personen haben die Bewertung sehr bedeutsam (6 Punkte) für keinen der Anreize vergeben.

**Zusammenfassung:**

***Personalmittel wird am häufigsten als sehr bedeutsamer Anreiz gewertet und hat insgesamt die höchste Bewertung in seiner Wirksamkeit als Anreiz. Die Items Teilnahme an Fachkonferenzen, Reisemittel und Zeitautonomie erhalten keinmal die Bewertung sehr bedeutsam.***

Die Aussagen zu den einzelnen Items werden im Folgenden näher betrachtet und analysiert.

### **7.5.1 Aussagen zu zweckgebundenen Mitteln**

#### **Personalmittel**

Die mittels der Ausschreibungen erwerbbarsten Personalmittel stellen (gemäß der insgesamt vergebenen Punkte) den bedeutsamsten Anreiz für Lehrende zur Beteiligung an den Verfahren dar. Alle interviewten Personen geben Personalmittel als sehr bedeutsamen Anreiz an. Davon geben neun Personen sogar die höchste Bewertung (6 Punkte).

Neun Personen bewerten die Mittel als bedeutsam, um Stellen für bestimmte Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter zu verlängern oder einzurichten. Die mit der Entwicklung der E-Learning-Kurse entstehende Mehrarbeit, wird durch die Verwendung der finanziellen Mittel für Personal kompensiert und es werden direkt Personen finanziert, deren Hauptaufgabe die Entwicklung der E-Learning-Kurse ist (vgl. beispielsweise Aussage IP 4).

Offensichtlich ist, dass die Mittel nur für eine vorübergehende Finanzierung ausreichen. Mit den zu erwerbenden 20.000 bis 30.000 Euro pro Förderung kann maximal eine halbe Mitarbeitendenstelle für ein Jahr eingerichtet werden. Eine Person ist daher auch der Meinung, dass es sinnvoller ist, studentische Hilfskräfte zu finanzieren, die bei den E-Learning-Kursen unterstützen (vgl. IP 5). Für die Mehrzahl der Befragten (neun Personen) ist allerdings die Unterstützung durch bereits qualifizierte Mitarbeitende von höherer Bedeutung (vgl. beispielsweise Aussagen von IP 6 und IP 10).

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu Personalmitteln als Anreiz für die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zu Personalmitteln
IP 1	„Ich weiß jetzt nicht, wie das mit Fachbereichen ist, die eh schon mit Geld überschwemmt werden, wenn es die dann gibt. Aber ich glaub in den Naturwissenschaften gibt es da einige, die haben da weniger Probleme mit, ob das da auch so ist, wie in den Bildungswissenschaften, hab ich da so den Eindruck, dass das für die wirklich hilfreich wäre.“
IP 3	„Personalmittel, klar. Sehr motivierend. Also das für mich im Endeffekt auch die Motivation. Ich hatte auch Leute im Kopf mit denen ich mir vorstellen konnte das durchzuführen und das war schon die Grundlage. Ich denke, das ist auch immer ganz gut. Auch Professoren die sich beworben haben, haben dann vielleicht einen Doktoranden mit dem sie was machen wollen. Von daher ist das sehr motivierend.“
IP 4	„Wenn jemand das machen will, sind, denke ich, schon die finanziellen Anreize wichtig. Die müssen da sein. Also Personalmittel. Damit die Mehrarbeit die da entsteht zumindest einigermaßen aufgefangen wird. In einem vernünftigen Kostenverhältnis und man dann nicht doch eine halbe Mitarbeiterstelle selber finanzieren muss dafür.“
IP 5	„Ich fänd Mittel für Studentische Hilfskräfte viel sinnvoller als Personalmittel. Für ein halbes Jahr findet man doch eh niemanden. Da nimmt man den, den man hat und der wird von SHKs unterstützt. Da reichen 10.000 Euro dann auch sicher aus.“
IP 6	<p>„Über Anreizstrukturen finde ich, kann man nur als Kompensation für Mehraufwände oder sonstige Dinge dann reden, weil wir da eben die Frage dann haben, um das so zu machen wirklich wesentlich Mehraufwände erbringen muss, wenn auch ich im Bereich der Mitarbeiter entsprechend Kapazitäten im Bereich der Übungen dann brauche, oder sowas.“</p> <p>„Das ist nur begrenzt delegierbar an die Mitarbeiter und die Mitarbeiter haben aber auch viel Arbeit damit. Deshalb würde ich sagen, dass das was man braucht sind nicht Hiwi-Mittel, sondern sind Personalmittel, die einem da eben Dinge erleichtern und Dinge ermöglichen.“</p> <p>„Die Machbarkeit verbessern und Aufwände tatsächlich auch honorieren. Und diese Aufwände sind natürlich da und dafür brauch man dann eben auch gegebenenfalls entsprechende Personalmittel und so weiter und das führt bei mir auch eben zu der Erkenntnis, dass gewisse Arten von E-Learning eben für gewisse Sachen möglich sind.“</p>

IP 10	<i>„[...] das erfordert sehr viel Aufwand eigentlich und das konnte ich natürlich jetzt also alleine in einer Lehrveranstaltung ohne Unterstützung nicht schaffen aber durch die Möglichkeit mit 30 000 Euro auch eine Mitarbeiterin anzustellen.“</i>
IP 11	<i>„Also wie gesagt, wenn man schon die Mittel einwirbt, hat man zum Beispiel die Möglichkeit Mitarbeiter zu beschäftigen. Das taucht auf, das wird gesehen, dass man halt Drittmittel eingeworben hat. Das wird immer wichtiger.“</i>
IP12	<i>Ach so Personalmittel haben wir noch - das ist natürlich immer ganz nett. Da hatten wir ja auch jetzt die Möglichkeit Leute einzustellen. Das ist aber doch das was man mit der Ausschreibung macht, das war ja jetzt auch schon gegeben.</i>

**Zusammenfassung:**

***Personalmittel werden in verschiedener Hinsicht als bedeutsamer Anreiz wahrgenommen. Zum einen werden sie verwendet um Mitarbeitende für die E-Learning-Veranstaltungen einstellen zu können, zum anderen können Lehrende durch das erfolgreiche Einwerben von Drittmitteln positive Aufmerksamkeit erlangen.***

**Sachmittel**

Gemäß der vergebenen Punkte erhalten Sachmittel die zweithöchste Bewertung als Anreiz für die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen. Wobei nur eine Person diesem Anreiz die höchste Gewichtung gibt.

Sachmitteln wird von vier Personen hinsichtlich der Anschaffung einer entsprechenden technischen Ausrüstung für die Produktion von medialen Lehrmaterialien eine hohe Bedeutung beigemessen. Eine Person nutzt Sachmittel zur Finanzierung studentischer Hilfskräfte zur Unterstützung der Entwicklung und Durchführung der hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen. Obwohl nur drei Aussagen deutlich positiv hinsichtlich der Dringlichkeit von Sachmitteln ausfallen, bewerten die Befragten dieses Merkmal dennoch insgesamt als zweitstärksten Anreiz.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu Sachmitteln als Anreiz für die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zu Sachmitteln
IP 1	<i>„Wahrscheinlich wär es für viele halt einfach auch noch ein Anreiz noch ne Studentische Hilfskraft, zumindest für die Veranstaltung mit ein paar Stunden mehr bezahlen zu können oder einstellen zu können.“</i>
IP 7	<i>„Ja, man könnte das vielleicht ein bisschen aufstocken, aber das ist nicht so wahnsinnig dringlich.“</i>
IP 9	<i>„Die Sachmittelbeantragung ist hier immer begrenzt, oder eigentlich fast gar nicht möglich und ich glaube das wäre, also das wäre letztlich was wo man ansetzen könnte also so der größte Anreiz oder letztlich mehr Flexibilität die man da schaffen würde an der Stelle. Also das könnte für andere - also für uns wär's ein Anreiz, für andere könnte es sogar ein Hemmnis sein, dass sie da letztlich nicht die nötige Infrastruktur haben.“</i>
IP 10	<i>„Ja, Sachmittel könnten auch eine Rolle spielen, weil man ja möglicherweise auch so Computerausstattung braucht – zusätzlich.“</i>
IP 12	<i>„Ich mein das ist ja auch die Frage kriegt man dann Sachmittel für irgendwas, damit man so eine Lehrveranstaltung macht oder kriegt man die Sachmittel zweckbezogen für diese Lehrveranstaltung? Da kann man nu ja auch gar nicht so schrecklich viel unterbringen. Wir haben ja jetzt durch das E-Learning ja wahrscheinlich die Sachkosten eher reduziert beziehungsweise auf die Studenten abgewälzt, die zu Hause immer auf Drucken geklickt haben und im Seminar nichts mehr bekommen haben.“</i>

**Zusammenfassung:**

**Sachmittel sind in der Bewertung der Befragten der zweitbedeutsamste Anreiz. Diese sind insbesondere dann interessant, wenn sie nicht zweckgebunden sind.**



## 7.5.2 Aussagen zu freiverfügbaren Mitteln

Neben zweckgebundenen Mitteln, wie Sach- und Personalmitteln werden die interviewten Personen auch zu ihrer Einschätzung der Bedeutung freiverfügbarer Mittel wie Reisemittel oder Mittel für die Teilnahme an Fachkonferenzen als Anreiz befragt. Diese werden durchschnittlich weniger bedeutsam eingeschätzt als zweckgebundene Mittel.

### Reisemittel

Reisemittel werden von den Befragten insgesamt nicht als starker Anreizfaktor wahrgenommen. Für konkrete Anlässe (vgl. Aussage IP 7) werden Reisemittel von einer Person positiv angenommen. Zwei Personen, sehen sie aber nicht als das dringendste Bedürfnis der Lehrenden.

Keine Person bewertet Reisemittel als sehr bedeutsamen Anreiz. Sieben Personen bewerten Reisemittel als sehr wenig bedeutsamen Anreiz (1-2 Punkte).

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu Reisemitteln als Anreiz für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zu Reisemitteln
IP 7	<i>„Also, für meine Mitarbeiterinnen, die sich zu E-Tutorinnen haben ausbilden lassen, ja, da fallen gelegentlich mal Reisemittel an, weil die diese Lehrgänge besuchen müssen, aber das wäre auch weiter kein Anreiz. Also das können wir unproblematisch so machen.“</i>
IP 10	<i>„Ja - das Problem ist Reisen, wenn man jetzt - klar hilft das man nimmt das gerne an, aber man hätte lieber die Zeit und das wäre schon durch eine Senkung der Lehrverpflichtung - das wäre sicher ein starker Anreiz. Viel stärker.“</i>

### **Zusammenfassung:**

**Reisemittel werden zwar positiv aufgenommen, aber nicht als starker Anreiz bewertet. Sie kommen nicht den dringendsten Bedürfnissen der Befragten entgegen.**

## Teilnahme an Fachkonferenzen

Ebenso wird die Möglichkeit der Teilnahme an Fachkonferenzen insgesamt nicht als starker Anreiz wahrgenommen. Eine der befragten Personen aus dem Mittelbau vermutet, dass Mittel für die Teilnahme an Fachkonferenzen sowie auch Reisemittel zwar für wissenschaftliche Mitarbeitende, die nicht über ein eigenes Budget verfügen, durchaus Anreizpotenzial bieten (vgl. Aussage IP 1). Für Professorinnen und Professoren sei dieses Angebot weniger relevant. Eine Person macht keine Aussage zur Teilnahme an Fachkonferenzen.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zur Teilnahme an Fachkonferenzen als Anreiz für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zur Teilnahme an Fachkonferenzen
IP 1	<i>„Teilnahme an Fachkonferenzen, ist auch wieder schwierig, weil ich glaub gerade bei Professoren wird es nicht so ein Grund sein, bei Mitarbeitenden, also bei mir vielleicht glaub ich schon eher, weil ich, es ist ja manchmal schwierig, wenn man es selber bezahlen muss, sind so Konferenzen zum Teil recht teuer und auch mit Reisekosten was da noch dazu kommt. Ich würde es schon als bedeutsam einstufen aber vielleicht nicht ganz so extrem, ich nehme das jetzt mal in Kombination mit den Reisemitteln, ich sehe die beiden Teile irgendwie ein bisschen zusammen.“</i>
IP 8	<i>„Also wir präsentieren das sowieso, aber das muss nicht aus einem Projekt finanziert sein“</i>
IP 10	<i>„Also das würde ich eigentlich eher gering ansetzen. Wenn man teilnehmen möchte - die Hürde ist die Zeit nicht das Geld.“</i>

### **Zusammenfassung:**

***Mittel zur Teilnahme an Fachkonferenzen werden nicht als starker Anreiz bewertet. Sie können für Personen ohne eigenes Budget interessanter in ihrer Anreizwirkung sein, als beispielsweise für Professorinnen und Professoren.***

### 7.5.3 Aussagen zu beruflichen Vergünstigungen

Neben Mittelzuweisungen werden die Befragten auch gebeten, berufliche Vergünstigungen wie persönliche Bonuszahlungen oder die Verbesserung von Karrierechancen als potenzielle Anreize zu bewerten.

#### Persönliche Bonuszahlungen

Persönliche Bonuszahlungen werden von den Befragten durchschnittlich als mittelmäßig bedeutsamer Anreiz gesehen. Zwei Personen sehen Motivationspotenzial und werten den Anreizwert als sehr bedeutsam. Zwei Personen können sich nichts darunter vorstellen, und können sich nicht vorstellen, dass in ihrer Einrichtung diese Form der Anreizgestaltung möglich ist (vgl. Aussagen IP 4 und IP 11).

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu persönlichen Bonuszahlungen als Anreiz für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zu persönlichen Bonuszahlungen
IP 3	<i>„Persönliche Bonuszahlungen. Kann ich mir jetzt schwer vorstellen. Wäre sicher ein guter Anreiz.“</i>
IP 4	<i>„Persönliche Bonuszahlungen find ich wenig bedeutsam. Wusste ich auch gar nicht dass das geht.“</i>
IP 10	<i>„Ja, das wäre schon mal ein Anreiz denke ich. Ich meine ja sicher, jeder bekommt gerne zusätzlich Geld. Ja ich weiß nicht, ob das dann ausschlaggebend sein würde, man würde das dann nur als zusätzliches ja als Sahnehäubchen vielleicht sehr positiv hinnehmen. Je nachdem wie viel Geld das natürlich ist, ist es dann vielleicht ein bisschen bedeutsam oder kann auch sehr bedeutsam sein, wenn das richtig viel Geld ist.“</i>
IP 11	<i>„Bonuszahlungen sind natürlich immer sehr motivierend, aber da kann ich mir jetzt überhaupt nichts drunter vorstellen.“</i>

#### Verbesserung der Karrierechancen

Möglichkeiten zur Verbesserung der Karrierechancen werden von den Befragten durchschnittlich als am wenigsten bedeutsamer Anreiz gesehen. Die Möglichkeit durch innovative Lehrszenarien und Erfahrungen mit E-Learning eine karrierewirksame Zusatzqualifikation zu erwerben, wird von fünf Personen als bedeutsam gewer-

tet. Auch nennen zwei Personen die Möglichkeit durch die Kooperation mit anderen Lehrstühlen des eigenen Netzwerks besser auszubauen insbesondere für den wissenschaftlichen Nachwuchs als bedeutsam. Ob und inwiefern die eigene Universität oder der Verbund dazu beitragen kann, die Karrierechancen gezielt zu verbessern, wird von einer Person angezweifelt (vgl. Aussage von IP 7). Zwei Personen machen keine Aussagen zur Verbesserung der Karrierechancen.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zur Verbesserung der Karrierechancen als Anreiz für die Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zur Verbesserung der Karrierechancen
IP 1	<i>„Verbesserung der Karrierechancen, das ist natürlich gerade denk ich mir, bei Nachwuchswissenschaftlerinnen schon ein Aspekt, also wenn man da wirklich, das noch mal besonders hervorheben kann, dann im Lebenslauf und da hab ich auch gemacht und da war ich innovativ.“</i>
IP 3	<i>„Also ich habe da natürlich Kontakt zu den Leuten bekommen und das war schon gar nicht schlecht. Also von daher. Ja, denk ich schon. Weil man braucht dann ja schon, also Lehre, dann an anderen Hochschulen ist ja immer irgendwie besser auf seiner Liste.“</i>
IP 4	<i>„Verbesserung der Karrierechancen, sofern sie denn dadurch gegeben sind würde ich sagen sind die schon wichtig.“</i>  <i>„Wenn man da mit Kollegen noch enger in Kooperation steht. Das ist durchaus hilfreich für die Karriere. Das man da so auch einen persönlichen Zugang bekommt.“</i>
IP 7	<i>„Nein, das kann die vhb überhaupt nicht leisten. Ich glaube im Gegenteil sogar wenn die versuchen würde da irgendwas zu forcieren, das da drauf bei Ausschreibungen geachtet werden soll, würde das eigentlich nur Widerstände hervorrufen.“</i>

IP 9	<p>„Ja, könnte es schon. Ja. Insofern als das man da also wenn jetzt die vhb oder E-Learning generell ein bisschen letztlich mehr wahrgenommen wird als solches dann ist das natürlich schon etwas wo man dann letztlich in einem größeren Verbund wo dann auch mehrere Hochschulen drunter subsummiert sind und dann auch eine entsprechende Qualität des ganzen dann ja vorausgesetzt wird, dann könnte es sich schon positiv auswirken, aber - ja es ist halt schwierig. Ich glaube nicht dass die Auswirkungen so groß sind.“</p> <p>„Also ich glaub auch wenn man sich das, also wenn sich an die Promotion noch eine Habilitation anschließt und sagt man hat in dem Bereich schon Erfahrung, dann ist das auf jeden Fall was –ja, was man sagen sollte und was glaube ich auch dann sehr positiv wahrgenommen wird.“</p>
IP 10	<p>„Wenn ich jetzt eine Stelle bekomme, aufgrund meiner Erfahrung mit E-Learning, dann werde ich natürlich auch versuchen mich da dann auch zu engagieren. Also ich habe das natürlich reingeschrieben in meine Bewerbung und das war dann auch ein Thema bei den Verhandlungen. Ich habe das dann auch geschafft mit in die Zielvereinbarungen einzubringen als einzigen Punkt, der etwas mit Lehre zu tun hat. Das ich mich für E-Learning engagiere.“</p>

#### **Zusammenfassung:**

**Berufliche Vergünstigungen wie Persönliche Bonuszahlungen oder die Möglichkeit zur Verbesserung von Karrierechancen werden als interessanter Anreiz bezeichnet, aber die Befragten können sich nicht vorstellen, dass diese praktisch vorhanden sind. Positiv werden der Ausbau eines karriereförderlichen Netzwerks über die Kooperation sowie die Zusatzqualifikationen multimedialer und hochschulübergreifender Lehrerschaft bewertet.**

#### **7.5.4 Aussagen zu individuellen Vergünstigungen**

Individuelle Vergünstigungen wie Freiräume für Forschung und Zeitautonomie werden von den befragten Personen als insgesamt eher bedeutsame Anreize gewertet.

##### **Freiräume für Forschung**

Zusätzliche Freiräume für Forschung zu erhalten werden von zwei Personen als sehr bedeutsamer Anreiz gesehen. Jedoch zweifeln zwei Personen an, dass diese Vergünstigung zum Einsatz kommen wird (vgl. beispielsweise Aussage IP 10). Eine Person beruft sich darauf, bewusst die Entscheidung, für E-Learning Zeit aufzuwenden, und erwartet daher keine weiteren zeitlichen Entgegenkommen (vgl. Aussage von IP 7). Eine Person macht keine Angabe zu Freiräumen für Forschung.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu Freiräumen für Forschung als Anreiz für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zu Freiräumen für Forschung
IP 1	<i>„Freiräume für Forschung, ja hat doch auch jeder gerne, würde ich als recht bedeutsam ansehen, weil ich glaube, weil das ist für alle Zielgruppen also Mittelbau und auch Professorinnen und Professoren, ein sehr großer Anreiz, wenn ich mir angucke, wie die sich immer um ihre Forschungsfreisemester prügeln.“</i>
IP 7	<i>„Eigentlich nicht so. Also das - ich hab ihnen vorhin gesagt, das ist eine Entscheidung was man macht. Ob man irgendwelche DFG-Projekte macht, ob man mit der Wirtschaft zusammen irgendwas macht, oder eben virtuelle E-Learning-Projekte.“</i>
IP 10	<i>„Freiräume für die Forschung wird man sich nicht erhoffen, das kann ich als wenig bedeutsam sagen.“</i>

## Zeitautonomie

Zeitautonomie wird, ähnlich wie Freiräume für Forschung, durchschnittlich als relevanter Anreiz gesehen. Unklar ist zwei Beteiligten aber, inwiefern diese bewerkstelligt werden könnte. Kritisch sieht eine Person auch die politische Wirksamkeit der Vergabe von Freiräumen durch die eigene Einrichtung (vgl. Aussage von IP 7). Dass allein das Angebot von E-Learning-Veranstaltungen Lehrenden mehr zeitliche Flexibilität einräumt wird, von einer Person ebenfalls kritisch gesehen (vgl. Aussage von IP 12).

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu Zeitautonomie als Anreiz für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung von hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zur Zeitautonomie
IP 1	<i>„Es wäre natürlich schon ein Anreiz zu sagen, dafür haben sie an anderer Stelle dann eine Veranstaltung weniger zu machen, wenn sie das auf sich nehmen. Würde ich auch schon als bedeutsam einschätzen.“</i>
IP 7	<i>„Nee, das ist eine Sache, die geht nach hinten los. Das ist so, wenn jetzt auch noch die Kollegen, von der Fakultät verlangen würden, dass sie dafür freigestellt würden. Das würde einen Aufschrei in der Fakultät hervorrufen. Also das ist absolut nicht durchsetzbar. Ich würde sogar sagen, alleine so etwas zu thematisieren ist kontraproduktiv. Also das macht man, weil man´s machen will.“</i>
IP 12	<i>„Zeitautonomie können sie mir ja gar nicht geben, die kann ich ja nur dadurch bekommen, dass ich solche Kurse anbiete und dann nicht mehr jeden Montag von 8-10 hier sein muss. Das hat sich allerdings auch als Trugschluss herausgestellt.“</i>

**Zusammenfassung:**

***Individuelle Vergünstigungen wie zusätzliche Freiräume für Forschung und Zeitautonomie werden zwar als bedeutsamer Anreiz bewertet, aber auch als sehr abstrakt und wenig realistisch empfunden und daher als wenig wirksam angesehen.***

## 7.6 Aussagen zur individuellen Einschätzung der Bedeutung der Lehre

Im letzten Teil der Befragung werden die Interviewten nach ihrer Einschätzung der Bedeutung der Qualität der Lehre für das berufliche Fortkommen befragt.

### 7.6.1 Aussagen zum Stellenwert der Lehre

Der Stellenwert der Lehre wird von elf Befragten eher zweitrangig hinter dem der Forschung gesehen. In elf Interviews wird dieser Punkt aufgegriffen. Zwar gibt es Unterschiede in der Gewichtung und der persönlichen Wahrnehmung, es bedauern aber elf Personen, dass die Lehre einen weniger wichtigen Stellenwert als die Forschung hat und es somit weniger Honorierungen in diesem Bereich gibt. Zwei Personen sehen aber eine Veränderung in diesem Bereich. So treffen IP 2 und IP 12 Aussagen darüber, dass ihrer Einschätzung nach die Qualität der Lehre künftig von höherer Bedeutung sein wird.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen zum Stellenwert der Lehre für das berufliche Fortkommen aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zum Stellenwert der Lehre
IP 2	<p>„Ist ja jetzt auch natürlich mit den neuen Studiengängen, dass die Lehrbelastung eigentlich sehr gestiegen ist und dass ich denke, dass mit dem ein Stück weit auch korreliert, dass die Lehre einen höheren Stellenwert erhält.“</p> <p>„In der Scientific Community wird sich wesentlich noch über Forschung definiert und da das dann nicht so eine Relevanz hat.“</p> <p>„Ich denke aber dass die Einschätzung steigend ist. Also das jetzt zum Beispiel bei Ausschreibungen bei uns auch immer drin ist innovative Lehrformen, dass bei der letzten Berufungskommission wo ich dabei war, die mussten neben dem Forschungskonzept auch ein Lehrkonzept vorlegen. Also, ich denke, dass das in der Veränderung begriffen ist, die Einschätzung, aber ich würde sagen für meine eigene Karriere hat das nicht so eine Rolle gespielt.“</p>
IP 3	<p>„Also das bedauere ich auch sehr, aber ich glaub es geht an Hochschulen mehr um Drittmittel für Forschung, weil da gibt's mehr Geld und wo es mehr Geld gibt [...]“</p> <p>„Also deshalb hab ich das nicht gemacht. Nicht weil das nicht entscheidend ist, sondern weil meine Erfahrungen einfach so sind, ja, Lehre ist ganz nett, aber im Mittelpunkt steht die Forschung.“</p> <p>„Ich glaub nicht, dass man über ein Lehrprojekt sich groß ein Renommee verschaffen kann.“</p> <p>„Ich glaub es ist auch vom System her nicht gewollt. Weil ich viel, viel weniger Gelder darüber einwerben kann. Leider. Aber ich finde es ist dringend geboten, dass man da was für macht und deshalb beteilige ich mich auch an so einem Verfahren, oder an so Ausschreibungen, weil ich denk das ist fundamental wichtig. Aber meine Hoffnungen sind da nicht so groß.“</p>
IP 4	<p>„Ich glaube für die Scientific Community ist es nicht so relevant was man in der Lehre macht. Also das muss ich ganz klar so sagen Und allgemein ist Lehre, also wird schon öfter in Stellenausschreibungen auch spezifisch Lehrerfahrung verlangt. Andererseits ist die Qualität der Lehre völlig irrelevant. Man schreibt ja nur rein wie viel man unterrichtet hat und nicht wie es war.“</p>



IP 6	<p>„Ich bin halt Professor geworden weil ich forschen will, weil ich lehren will und das sind die beiden Hauptsäulen und das mach ich ja nicht, weil ich es muss, sondern weil ich es eigentlich will.“</p> <p>„Das ist ja aber nichts, was irgendwie geschaffen werden könnte, sondern das ist dann die Einschätzung der jeweiligen Berufungskommission, die das berücksichtigen sollte.“</p>
IP7	<p>„Es wird nach außen hin immer so geredet, also aus dem Fenster: die Lehre muss verbessert werden und qualitätvolle Lehre und diese ganzen Sprüche. In Wirklichkeit interessiert das an der Uni kein Aas. Aber wenn man jemanden haben will, hab ich noch nie erlebt, dass er deshalb genommen wird weil er eine gute Lehre macht. Sondern die gute Lehre, ist ein Zusatzargument, schlechte Lehre, da sagt man: ja, der iss halt noch unerfahren, das wird sich noch bessern.“</p>
IP 8	<p>„Also ich könnte ihnen jetzt so aus dem Stand heraus keine Hochschule nennen, die da eine klare Strategie hat. Wofür gibt’s denn richtig viele Punkte? Und das ist im Zweifel dann eher die Forschung. Und wenn man dann eher so auf der sicheren Seite sein will, kann man so sagen die Lehre vernachlässigen ist das geringere Übel.“</p> <p>„Sehen sie, es macht mich ja auch nicht unbedingt glücklich, aber gerade jetzt die junge Generation, die eben ganz scharf darauf gedrillt und getrimmt wird ihr müsst publizieren, möglichst auch in hochrangigen Journalen und das kostet ja Zeit. Das fällt ja nicht vom Himmel. Und irgendwie haben die die Zeit ja auch nicht gestohlen. Dann überlegt man halt wo kann ich denn ein bisschen effizienter arbeiten kann und dann machen die halt zum Teil besser schlampigere Übungen.“</p> <p>„Also das ist nicht so, dass sie wenn sie dann in diesen Berufungszyklus dann reinwollen, dass sie mit sehr vielen Punkten aus der Lehre vielleicht das eine oder andere E-Learning-Projekt also das wird man dann vielleicht so ein bisschen honorieren. So nach dem Motto „schön, dass sie das gemacht haben“, aber die großen Punkte, die kriegen sie eigentlich aus anderen Bereichen. Primär aus der Forschung.“</p>

IP 10	<p>„Wenn man den Arbeitsaufwand vergleicht. Da würde ich viel mehr erreichen, wenn ich einen Aufsatz schreiben würde und den in einem wissenschaftlichen Journal unterbringen würde - für die gleiche Arbeit. Weil die Lehre nicht so hoch bewertet wird normalerweise.“</p> <p>„Ich schicke auch immer ein Lehrportfolio mit und ich gehe davon aus, dass das auch eine Rolle spielt. Nicht sehr, die Forschung ist sicherlich immer das wichtigste Kriterium, aber wenn man jetzt in der engeren Auswahl ist und zwei Leute sind ungefähr gleichqualifiziert, dann denke ich wird die Lehre auch eine Rolle spielen.“</p>
IP 11	<p>„Aber insgesamt habe ich das Gefühl, [...] dass die Lehre an sich immer noch nicht die Rolle spielt. Andere Sachen sind wichtiger. Also welche Titel man hat, ob man was man publiziert hat zum Beispiel also Forschung. Forschung ist noch wichtiger als Lehre, finde ich.“</p>
IP 12	<p>„Wird ja doch immer mehr danach gefragt. Also zumindest, wenn man sich auf Didaktik-Stellen bewirbt. Ansonsten, wenn irgendwelche Lehrstühle besetzt werden, kommt das glaube ich relativ wenig. Könnte mehr sein.“</p>

**Zusammenfassung:**

**Der Stellenwert wird von den Befragten fast durchgängig hinter dem der Forschung gesehen, was in vielen Aussagen als bedauerlich bewertet wird. Es wird aber auch auf eine eventuelle Verschiebung der Verhältnisse mehr in Richtung Lehre in der nahen Zukunft verwiesen.**

## 7.6.2 Aussagen zur Einstellung zu Lehre

Neben einer grundsätzlichen Einschätzung des Stellenwerts der Lehre haben die interviewten Personen auch Aussagen zu ihrer persönlichen Einstellung zum Thema Lehre getroffen. Wie bereits im vorangehenden Abschnitt aufgezeigt wurde, bedauern es elf Befragte ausdrücklich, dass Lehre ihrer Einschätzung nach im universitären Alltag und für das berufliche Fortkommen eine weniger wichtige Rolle spielt als die Forschung. Für sechs Personen ist Lehre persönlich ein Thema, in dem sie sich gerne engagieren, dass aber auch kein Übergewicht gegenüber der Forschung einnehmen darf.

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft Aussagen der Befragten zu ihrer persönlichen Einstellung zu Lehre aufgeführt.

Interviewte Person	Aussagen zur Einstellung zu Lehre
IP 1	<i>„Ich persönlich möchte das gerne so ein bisschen im Gleichgewicht halten, weil mir das auch wichtig ist aber ich hab nicht den Eindruck, dass es gerade die ausschlaggebende Rolle spielt, sondern ich mach die Lehre ja auch freiwillig, das hab ich selber angeboten, dass war nicht Gegenstand meiner Tätigkeit bisher und ich weiß nicht es erforderlich war aber im Moment hab ich nicht so das Gefühl, das es ausschlaggebend ist.“</i>
IP 2	<i>„Und ansonsten war´s für mich auch immer ein Stück weit auch motivierend, dass ich denke, dass man irgendwie ein breiteres Lehrspektrum anbieten kann.“</i>
IP 3	<i>„Ich find es ist ein Problem. Das sieht man auch hier, Bachelor und Master. Da wurde kein Geld in die Hand genommen um die Reform richtig umzusetzen. Also Lehre kostet letztlich und Forschung bringt Geld. Leider.“</i>
IP 10	<i>„Ich hab genug Lehre - wie soll man sagen irgendwann einmal ist das gesättigt. Also das ist nicht etwas, was für mich ausschlaggebend war.“</i>

**Zusammenfassung:**

***Für sich persönlich bewerten die Befragten Lehre als wichtigen Bereich ihrer Tätigkeit, in dem sie sich gerne engagieren. Aufgrund der höheren Bedeutung der Forschung für das berufliche Fortkommen, dürfe die Lehre aber nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen.***

### 7.6.3 E-Learning-spezifische Aussagen

Im Hinblick auf die Bedeutung und den Stellenwert von Lehre für die wissenschaftliche Karriere und die Entwicklung von hochschulübergreifenden Lehrveranstaltungen messen sechs Personen auch dem Thema E-Learning eine wichtige Bedeutung bei. Daher werden E-Learning-spezifische Aussagen im Folgenden gesondert betrachtet und ausgewertet.

Für Studierende sehen fünf der Befragten im E-Learning einen Vorteil und sehen, dass sie hier deren Bedürfnissen entgegenkommen. Zwei Personen befürchten, dass E-Learning seitens ihrer Kolleginnen und Kollegen Skepsis entgegengebracht werden könnte (vgl. Aussagen IP 4 und IP 10).

In der folgenden Tabelle sind beispielhaft E-Learning-spezifische Aussagen der Befragten aufgeführt.

Interviewte Person	E-Learning-spezifische Aussagen
IP 4	<p>„E-Learning werden sowieso eher nur Leute machen, die ein bisschen zumindest Innovationsfreude mitbringen. Und wenn man seine Notizen lieber an seine Sekretärin gibt und die tippt das dann ab, wird man kein E-Learning machen, ganz egal wie viel Geld es dafür gibt.“</p> <p>„Das ist schon ein bisschen eine Besonderheit, wenn man sagen kann, ich habe nicht nur klassische Lehre gemacht, ich habe auch schon E-Learning macht. Konnte damit auch umgehen, habe da auch schon Anträge geschrieben usw. das ist ja auch immer ein ganz wichtiger Punkt. Also das würde ich auf jeden Fall angeben. Immer.“</p>
IP 7	<p>„Also das ist ein sehr interessanter und sehr zukunftssträchtiger Bereich. Ich denke, dass wir in Zukunft intensiv Blended-Learning haben werden. Also nicht nur virtuelle Lehre. Das ist denke ich kein Thema. Das wird auch den Bedürfnissen der Studierenden nicht gerecht, die durchaus noch den Kontakt, den persönlichen Kontakt zu den Dozenten haben wollen, aber die eben auch mittlerweile zeit- und ortsunabhängig Lernen wollen. Deswegen, denke ich, hat das Blended-Learning eine große Zukunft.“</p> <p>„Wir haben ja immer Evaluationen und das was immer sehr gelobt wird, bei den Studenten – die sind ja alle aufgewachsen mit Computern, so ganz anders als meine Generation – und für die ist es so wichtig, dass sie sagen können, ich kann zeit- und ortsunabhängig Lernen, ich kann zeit- und ortsunabhängig Klausuren schreiben, ich kann diese Klausuren dann einreichen per Mail, die werden korrigiert per Mail und kommen auch per Mail wieder zurück. Das ist einfach sagenhaft.“</p>
IP 10	<p>„Einmal kommt so eine grundlegende Skepsis gegenüber E-Learning, die aber vielleicht gar nicht mal so ausschlaggebend ist und manche Leute haben vielleicht gar keine positiven oder negativen Gefühle demgegenüber aber einfach nicht die Zeit, sich dann damit zu beschäftigen, die Ressourcen.“</p> <p>„Skepsis gegenüber E-Learning generell, also das ist glaube ich der wichtigste Grund also dass das viel Arbeit macht, aber nicht viel bringt.“</p>

**Zusammenfassung:**

***E-Learning wird als ein wichtiges Thema in der Hochschullehre bewertet, in das es sich lohnt, persönlich Zeit und Engagement zu investieren. Skepsis gegenüber Lehrveranstaltungen mittels E-Learning wird bei Kolleginnen und Kollegen vermutet.***

## **7.7 Zusammenfassung der Aussagen zu Anreizen und zum Stellenwert der Lehre**

Zwei Hochschullehrende sehen eine Veränderung des Stellenwerts der Lehre beispielsweise bei Neuberufungsverfahren von Professuren, doch wird die Lehre von über 90 Prozent der Befragten eher als eine Art wünschenswerte Zusatzqualifikation gesehen, wohingegen die Forschungsergebnisse junger Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler das ausschlaggebende Kriterium sind.

Gute und innovative Lehre könnte künftig eine stärkere Rolle für das berufliche Fortkommen spielen, jedoch wird die Bedeutung der Qualität der Lehre für das berufliche Fortkommen im universitären Bereich insgesamt als gering eingeschätzt.

Umso wichtiger und interessanter ist die Frage, wie Hochschullehrende im Bereich Lehre dennoch mit Anreizen adressiert werden können. Die Befragten werden gebeten, Aussagen zu treffen, welche Anreize für sie künftig attraktiv wären, um sie für die Beteiligung an hochschulübergreifendem E-Learning zu motivieren. Dabei gibt es Hinweise darauf, dass konkrete Anreize die Motivation zur Beteiligung an den Verfahren zur Förderung des Einsatzes hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen erhöhen. Als wichtigsten Aspekt und bedeutendsten Anreiz schätzen 75 Prozent der interviewten Personen die Aussicht auf Gewinnung von Personalmitteln ein. Der Erwerb von Finanzmitteln für die Neueinstellung oder den Erhalt von Mitarbeitendenstellen bildet ein zentrales Motiv. Über eingeworbene Forschungsgelder können wissenschaftliche Stellen geschaffen werden. Es ist daher naheliegend, dass die Aussicht auf das Einwerben von Personalmitteln auch als wichtigster Anreiz für die Beteiligungen an Ausschreibungen im Bereich Lehre identifiziert wird. Die Ausschreibungsverfahren und das Einwerben von Personalmitteln sind für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein gewohntes Verfahren in der Konkurrenz um Mittel für Forschung und somit ein Antrieb, sich auch bei Verfahren zu beteiligen, bei denen Mittel für Lehre eingeworben werden können.

Die Wirksamkeit und der Erfolg von Anreizen hängt in hohem Maße von der individuellen Motivlage des Einzelnen ab (VGL. HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006). Ist die Motivation Hochschullehrender Finanzmittel für die (Weiter-)Beschäftigung von Mitarbeitenden einzuwerben, trifft dies die individuelle Motivlage der Zielgruppe. Daher

werden zweckgebundene Mittel wie Personal- und Sachmittel von den Befragten als bedeutsamer Anreiz für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen bewertet.

Freiverfügbare Mittel – wie persönliche Bonuszahlungen, Reisemittel oder Mittel zur Teilnahme an Fachkonferenzen – haben in ihrer Anreiz-Funktion im Mittelwert eine deutlich geringere Bedeutung für die Befragten als Personal- oder Sachmittel. Die Aufforderung der Bewertung dieser Items in ihrer Anreiz-Funktion führt bei den Befragten vielfach zu Irritationen. Zum einen werden insbesondere individuelle Vergünstigungen wie persönliche Bonuszahlungen für berufliche Tätigkeiten als inadäquat empfunden, zum anderen sind die genannten Items für die Befragten nicht realistisch und somit als Anreiz zu abstrakt und damit unattraktiv.

Die Reaktionen aus den Interviews legen Nahe, dass Lehrende Anreize negativ bewerten, wenn diese in keinem unmittelbaren Bezug zum Anlass stehen. Die Aussicht auf Personalmittel ist deswegen attraktiv, weil sie im direkten Zusammenhang mit der Mehrarbeit für die Entwicklung und Betreuung der hochschulübergreifenden E-Learning- Kurse gesehen wird. Eine freiverfügbare Mittelvergabe hat daher einen geringen Anreiz-Wert, da sie keinen direkten Bezug zum Anlass hat und somit der Zusammenhang zwischen der erbrachten Leistung und der erworbenen Belohnung nicht transparent und nachvollziehbar ist.

Einen geringen Anreiz-Wert haben im Mittelwert auch berufliche Vergünstigungen wie die Verbesserung der Karrierechancen. Ähnlich, wie die Reaktionen auf die Anreiz-Funktion freiverfügbarer Mittel, ist auch hier ein Zusammenhang zwischen der Belohnung als Anreiz und ihrer Beteiligung nicht ersichtlich. Ein Teil der Befragten sieht in der hochschulübergreifenden Öffnung von Lehrveranstaltungen aber doch Auswirkungen auf das berufliche Fortkommen und zwar indem die Sichtbarkeit der anbietenden Lehrperson durch die Öffnung der Veranstaltung erhöht wird.

**Zusammenfassung:**

**Negativ empfunden werden Anreize, die als offensichtliche Belohnungen für ein bestimmtes erwünschtes Verhalten vergeben werden und keinen inhaltlichen Bezug haben. Das trifft insbesondere im Falle finanzieller Belohnungen in Form von persönlichen Vergünstigungen zu. Diese werden als stark steuernd und somit als Eingriff in die persönliche Autonomie empfunden. Dagegen ist die Option auf zweckgebundene Finanzmittel, die formal für ein bestimmtes Einsatzszenario beantragt werden, ein attraktiver Anreiz, weil sie die Souveränität der Lehrenden respektiert und den Erhalt eines selbstbestimmten Selbstbilds zulässt.**

## 7.8 Varianten motivationaler Reaktionsmuster auf extrinsische Anreize

Die Aussagen zur Motivation der Hochschullehrenden, sich an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen zu beteiligen, werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Dissonanz extrinsischer Anreize bei einer intrinsischen Motivlage betrachtet.

Ausgehend von der spezifischen Motivlage der Berufsgruppe Hochschullehrender (These 1) wird anhand der Aussagen geprüft, wie die Zielgruppe auf die konkreten monetären (also extrinsischen) Anreize reagiert. Die angenommenen Reaktionen werden mit These 2 als Ablehnung, Motivationsverlust und Internalisierung formuliert. Ihnen werden anhand eines definierten Kategorienschemas Aussagen zugeordnet. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Verteilung der Aussagen der befragten Hochschullehrenden.

Reaktion auf extrinsische Anreize		Aussagen der Interviewpartner/innen												Summe
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Ablehnung														0
Motivationsverlust														0
Internalisierung	Identifiziert (integrierend)	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	11
	Nicht-identifiziert (taktierend)		■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	10

Tabelle 5: Varianten motivationaler Reaktionsmuster auf extrinsische Anreize

Von den zwölf befragten Personen äußert sich keine Person hinsichtlich einer direkten Ablehnung der Anreize zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen. Es gibt auch keine Äußerung, die auf einen Motivationsverlust durch Korrumpierung der intrinsischen Motivation schließen lässt.

Alle Befragten treffen Aussagen, die auf eine Internalisierung der externalen Ziele in ihr eigenes Selbstkonzept nach DECI & RYAN (1993) schließen lassen. Davon äußern sich elf Personen identifiziert mit den in den Verfahren verfolgten Zielen *E-Learning* und *hochschulübergreifende Lehre*. Merkmale dazu finden sich insbesondere in den Aussagen zu Innovationsfreude und E-Learning-Interesse.

Zehn Personen treffen Aussagen, die auf eine nicht-identifizierte, taktische Internalisierung schließen lassen. Merkmale dazu finden sich insbesondere in den Aussagen zu monetäre Aspekte, Ansehen und studentische Perspektive.

Wie folgende Abbildung visualisiert, äußern sich neun Personen sowohl hinsichtlich einer integrierenden, als auch einer taktierenden Internalisierung. Zwei Personen machen ausschließlich Aussagen zu einer integrierten Internalisierung, eine Person ausschließlich zu einer taktisch-motivierten Internalisierung. Die Mehrzahl der befragten Hochschullehrenden (9 von 12) ist demnach durch taktische Überlegungen motiviert und integriert die externalen Ziele in das eigene Selbstkonzept.

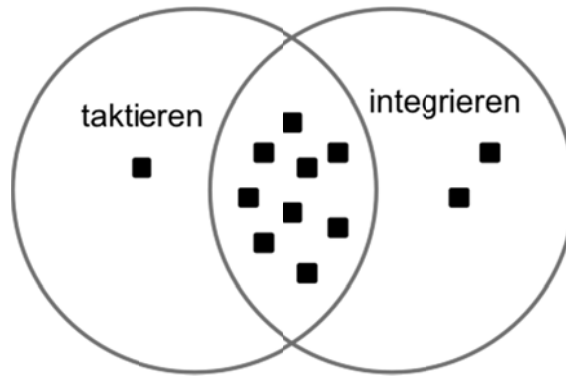


Abbildung 19: Aussagen zu Internalisierung

Die auf eine nicht-identifizierte, taktierende Internalisierung hindeutenden Aussagen lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. Die Befragten erwägen taktische Gründe zur Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen, die sich als monetär oder non-monetär beschreiben lassen. Unter non-monetäre taktische Motive fallen beispielsweise Aussagen zu Ansehen. Taktische, monetäre Motive werden in den Aussagen zu monetäre Aspekte geschildert.

Folgende Tabelle visualisiert die Aussagen der Interviewten (1-12), die auf eine Internalisierung als Reaktion auf extrinsische Anreize schließen lassen. In der Summe werden sechs Aussagen getroffen, die auf eine nicht-identifizierte, non-monetäre Internalisierung schließen lassen und neun Aussagen, die auf eine monetäre, nicht-identifizierte Internalisierung schließen lassen.

Reaktion auf extrinsische Anreize			Aussagen der Interviewpartner/innen												Summe
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Internalisierung	Nicht-identifiziert	Non-monetär			■	■		■			■		■	■	6
		monetär		■	■	■	■		■		■	■	■	■	9

Tabelle 6: Internalisierungsstrategien



Wie folgende Abbildung visualisiert, treffen sechs Personen Aussagen zu einer Internalisierung aufgrund non-monetärer Motive. Neun Personen machen Aussagen zu einer Internalisierung aufgrund monetärer Motive. Bei fünf Befragten findet die Internalisierung sowohl aufgrund non-monetärer als auch monetärer Motive statt. Vier Personen taktieren ausschließlich aufgrund monetärer Motive. Eine Person taktiert ausschließlich aufgrund non-monetärer Motive.

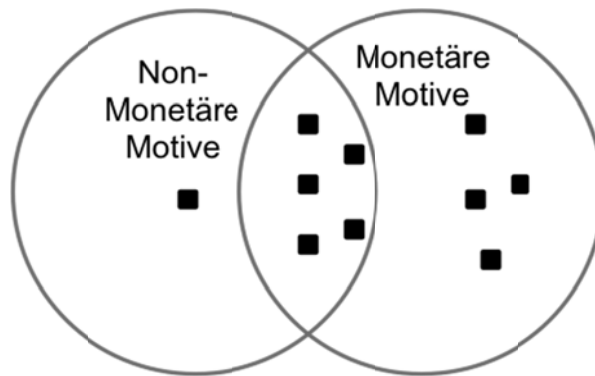


Abbildung 20: Verteilung der Aussagen zu non-monetären und monetären Internalisierungsmotiven

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Mehrzahl der befragten Hochschullehrenden (neun Personen) eine Internalisierungsstrategie wählt, um auf die Dissonanz induzierende Situation extrinsischer Anreize bei einer intrinsischen Motivlage zu reagieren.

Es gibt keine Hinweise auf eine Korrumpierung der intrinsischen Motivation und einen dadurch entstehenden Motivationsverlust. Oppositionelles Verhalten – wie Ablehnung – wird von den befragten Personen ebenfalls nicht als Reaktion gewählt. Die Internalisierung findet bei der ausgewählten Zielgruppe überwiegend (zehn Personen) über eine Integration der externalen Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept statt, bei gleichzeitig vorhandenen taktischen Erwägungen hinsichtlich finanzieller und nicht-finanzieller Vorteile einer Partizipation. Eine Identifikation mit den Zielen der extrinsischen Anreizmaßnahmen ist nach Aussagen der Befragten bei elf von zwölf Personen gegeben.

## **7.9 Zentrale Ergebnisse**

Als wesentliche Ergebnisse lassen sich zusammenfassend folgende Punkte festhalten:

- Intrinsische Motive sind am häufigsten ausschlaggebend für die Beteiligung an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen. Acht von zwölf der Befragten geben Innovationsfreude als wichtigsten Beteiligungsgrund an.
- Finanzmittel werden weniger als Anreize denn als „Mittel zum Zweck“ für die Umsetzung gewertet. Weniger als 20 Prozent der Befragten bewertet Finanzmittel als bedeutsamsten Anreiz.
- Negativ empfunden werden Anreize, die als offensichtliche Belohnungen für ein bestimmtes erwünschtes Verhalten vergeben werden (beispielsweise persönliche Vergünstigungen). Diese werden als stark steuernd und somit als Eingriff in die persönliche Autonomie empfunden. Dahingegen ist die Option auf zweckgebundene Finanzmittel, die formal für ein bestimmtes Einsatzszenario beantragt werden, ein attraktiver Anreiz, weil sie die Souveränität der Lehrenden respektiert und den Erhalt eines selbstbestimmten Selbstbilds zulässt.
- Es gibt keinen Hinweis auf eine Korrumpierung der intrinsischen Motivation und einen dadurch entstehenden Motivationsverlust.
- Es gibt keinen Hinweis auf oppositionelles Verhalten.
- Über 80 Prozent der Befragten wählt eine Internalisierungsstrategie, bei der die Integration der externalen Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept erfolgt. Gleichzeitig sind taktische Erwägungen hinsichtlich finanzieller und nicht-finanzieller Vorteile einer Partizipation vorhanden.
- Eine Identifikation mit den Zielen der extrinsischen Anreizmaßnahmen ist bei über 90 Prozent der befragten Personen gegeben.

## 8 Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung den formulierten Thesen gegenüber gestellt.

### **These 1**

**Hochschullehrende haben ein spezifisches Selbstbild, in dem sie sich als autonome Individuen mit einer tätigkeitszentrierten, intrinsischen Motivlage sehen.**

Die Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen beider Hochschulverbünde, denen die Befragten angehören, fokussieren extrinsische Anreize. In beiden Fällen werden Finanzmittel für die Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen ausgeschrieben.

Nach Betrachtung der Aussagen der Hochschullehrenden zu ihrer Motivation zur Beteiligung an den Verfahren hinsichtlich ihrer Bedeutung für das in These 1 formulierte anzunehmende Selbstbild lässt sich Folgendes ableiten:

In den Aussagen zu ihrer Motivation geben die befragten Lehrenden überwiegend ihre Innovationsfreude als wichtigsten Grund an. Darüber hinaus lassen sich in allen Interviews Aussagen finden, in denen die Befragten ihren persönlichen, intrinsischen Antrieb betonen. Weniger bedeutsam werden hingegen die Items Karrierechancen und Ansehen gewertet. Auch Hochschullehrende, die der Innovationsfreude in der Bewertung nicht die höchste Bedeutsamkeit gegeben haben, stellen die Bedeutsamkeit intrinsischer Motive in den Vordergrund. Innovationsfreude wird zweimal mit wenig bedeutsam bewertet.

Keiner der befragten Hochschullehrenden verweist bei der Frage nach der Motivation auf Gründe, die außerhalb des persönlichen Antriebs liegen. Die Beteiligung erfolgt in keinem Fall auf Anordnung einer anderen (vorgesetzten) Person, weil es zur strategischen Ausrichtung der Fakultät zählt, oder aus vergleichbaren externalen Gründen. Es gibt entsprechend auch keine Aussagen, die eine nicht-selbstbestimmte Entscheidung für die Partizipation an den Verfahren suggerieren. Taktische Erwägungen (diese werden im Folgenden unter These 2 näher betrachtet) werden im Bezug auf einen persönlichen Antrieb oder persönliche Vorteilsnahme getroffen.

### **Zusammenfassung:**

***These 1 wird insofern unterstützt, als dass Lehrende sich selbst eine Motivlage zuschreiben, die intrinsisch und tätigkeitszentriert ist. Ihr wichtigster motivationaler Antrieb ist die Freude an innovativen Tätigkeiten. Die Entscheidung, sich an den Verfahren zu beteiligen wird als selbstbestimmt empfunden.***

## These 2:

Als Reaktion auf die Dissonanz von Selbstbild und Fremdbestimmung ist mit drei Reaktionsmustern zu rechnen:

- **Extrinsische Anreize korrumpieren die intrinsische Motivation und es kommt zum Verlust der Motivation.**
- **Hochschullehrende reagieren auf den Versuch der Fremdbestimmung mit Ablehnung.**
- **Hochschullehrende lösen die Dissonanz durch Internalisierungsstrategien auf.**

Die als autonom empfundene Entscheidung, sich an den Steuerungsmaßnahmen mittels monetärer Anreize zu beteiligen, erscheint als Widerspruch. Die extrinsischen Anreize stehen im Kontrast zu der (selbst wahrgenommenen) intrinsischen und tätigkeitszentrierten Motivlage der Hochschullehrenden. Entsprechend der Theorie der kognitiven Dissonanz nach FESTINGER (1957) liegt die Vermutung nahe, dass Hochschullehrende, die sich an monetären Anreizen beteiligen, eine Inkonsistenz in ihrer Selbstwahrnehmung empfinden und entsprechende Strategien entwickeln, um diese aufzulösen.

Mit These 2 werden drei verschiedene Varianten formuliert, wie Hochschullehrende dieser Dissonanz induzierenden Situation begegnen, die in folgender Abbildung visualisiert werden:

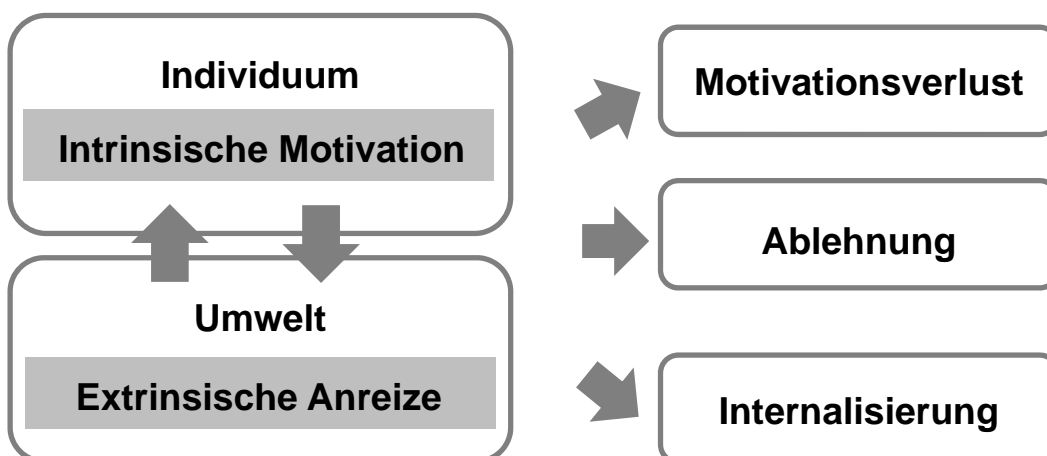


Abbildung 21: Reaktionsmuster auf extrinsische Anreize

Die Motivationspsychologie geht klassischerweise davon aus, dass es bei Adressierung intrinsisch motivierter Personen mit extrinsischen Anreizen zu einer Korruption der intrinsischen Motivation und somit zu einem Verlust der Motivation kommt.

Die Freiheitsgrade Hochschullehrender erlauben ein oppositionelles Verhalten zu den extrinsischen Anreizen. Hochschullehrende können diese ebenso ignorieren und ablehnen. Daher ist eine Korruption der intrinsischen Motivation nicht zwingend zu erwarten und kann in den Interviews mit Hochschullehrenden auch nicht nachgewiesen werden. Die Option, diesen Steuerungsmaßnahmen ausweichen zu können, ist möglicherweise ein Grund, warum es bei dieser Zielgruppe nicht zu einer Korruption der intrinsischen Motivation kommt.

Nach DECI & RYAN (1993) gibt es außerdem die Option der Integration externaler Ziele und Verhaltensmuster in das eigene Selbstbild durch Internalisierung. Intrinsisch motivierte Personen können durch verschiedene Internalisierungsstrategien das Gefühl autonomen Handelns aufrechterhalten und gleichzeitig an externen Anreizen partizipieren.

Die Aussagen der interviewten Personen wurden nach dem in Kapitel 6.11. beschriebenen Kategorienschema den drei möglichen Reaktionsmustern zugeordnet:

#### **Motivationsverlust:**

In der Motivationspsychologie wird klassischerweise mit einem Korruptionseffekt gerechnet, wenn intrinsische Motivation mit extrinsischen Anreizen adressiert wird. **In den Interviews lassen sich keine Hinweise auf eine Korruption der intrinsischen Motivation finden.** Weder in direkten Aussagen über die eigene Motivation noch in den Aussagen über assumierte Motivation und Hemmnisse bei anderen Hochschullehrenden werden Aussagen getroffen, die auf einen Motivationsverlust schließen lassen.

#### **Ablehnung:**

Die Zielgruppe wird in den Interviews mit Faktoren konfrontiert, die immanent für ein extrinsisches Anreiz-Verfahren sind. Diese werden unter dem Aspekt „Hemmnisse an der Beteiligung an Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen“ abgefragt.

Zwar bewerten die Lehrenden Hemmnisse, sei es eigene oder eben assumierte Hemmnisse anderer Fakultätsmitglieder, als bedeutsam, doch verhindern diese nicht die eigene Beteiligung. **Es gibt in den**

**Aussagen der befragten Hochschullehrenden keine Hinweise auf eine direkte Ablehnung.** Jedoch muss bei der Interpretation berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um eine ausgewählte Zielgruppe handelt, die sich an den Verfahren beteiligt haben und somit keine direkten Äußerungen in der Kategorie Ablehnung zu erwarten sind.

### **Internalisierung:**

Es gibt keinen Hinweis auf den Verlust der Motivation und die befragten Lehrenden lehnen die extrinsischen Anreize auch nicht ab. **Es gibt aber Aussagen, die auf eine Internalisierung extrinsischer Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept schließen lassen.** Aufgrund der hohen Freiheitsgrade Hochschullehrender haben diese die Möglichkeit, mit extrinsischen Anreizen flexibel umzugehen. Die Aussagen zur Motivation zur Beteiligung an den extrinsischen Anreiz-Verfahren deuten auf zwei verschiedene Internalisierungsstrategien hin:

**Internalisierung durch Integration:** Elf von zwölf Personen betonen, ihre hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen aufgrund intrinsischer Motive anzubieten. Diese können als identifiziert gelten, da sie überzeugt von ihrem Handeln sind. Sie haben sich die, mittels extrinsischer Anreize verfolgten, externalen Ziele zu ihren eigenen gemacht. Hier liegt die Lösung der Dissonanz induzierenden Situation durch Integration vor.

**Internalisierung durch Taktieren:** Zehn von zwölf Personen treffen Aussagen, die auf eine nicht-identifizierte Internalisierung externaler Ziele schließen lassen. Bei diesen Aussagen liegen taktische Erwägungen für die Beteiligung an den extrinsischen Verfahren im Fokus. Diese können monetär, wie beispielsweise die Aussicht auf das Einwerben von Personalmitteln, oder non-monetär, wie beispielsweise die Option auf mehr Aufmerksamkeit in der Scientific Community sein.

Folgende Abbildung visualisiert die unterschiedlichen Reaktionsmuster einschließlich der Internalisierungsstrategien:

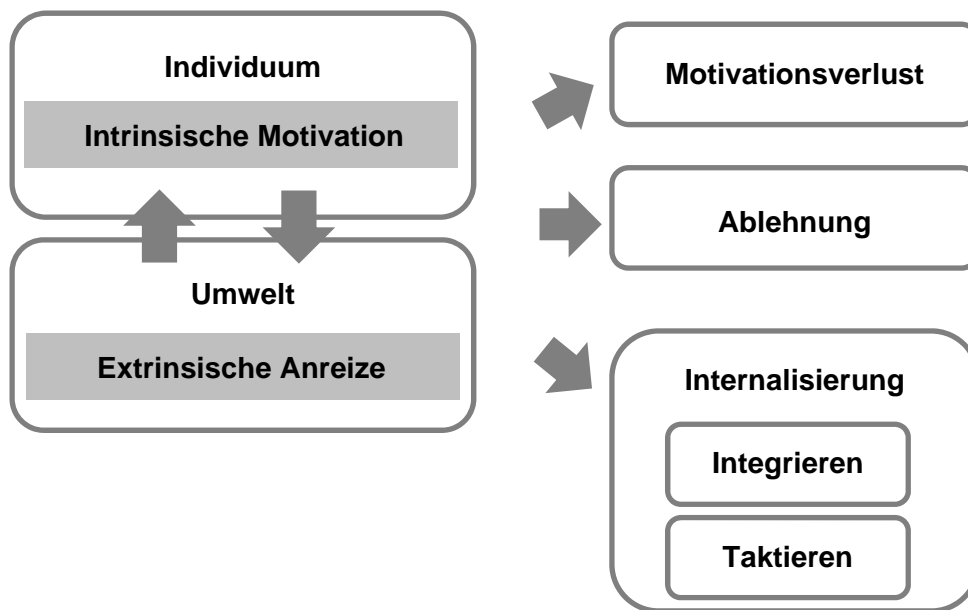


Abbildung 22: Reaktionsmuster auf extrinsische Anreize mit differenzierten Internalisierungsstrategien

### **Zusammenfassung:**

*In der befragten Zielgruppe gibt es, entgegen der klassischen Annahme, keinen Hinweis auf einen Korruptionseffekt. Es kommt zu keinem ersichtlichen Verlust der intrinsischen Motivation. Ein Ablehnungseffekt auf den Versuch der Steuerung durch extrinsische Anreize lässt sich unter den befragten Personen ebenfalls nicht feststellen. Allerdings werden Aussagen getroffen, die ein oppositionelles Verhalten bei anderen als mögliche Reaktion auf die Anreiz-Strategien nahelegen.*

*Hochschullehrende, die sich an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen beteiligen, lösen diese Dissonanz induzierende Situation für sich auf, indem sie Internalisierungsstrategien entwickeln, die es ihnen ermöglichen, das eigene Selbstbild eines selbstgesteuerten, autonomen Individuums mit einer tätigkeitszentrierten, intrinsischen Motivlage mit der Beteiligung an extrinsischen Anreiz-Verfahren zu harmonisieren. Diese erfolgt über eine taktische oder eine integrierende Internalisierung externer Ziele beziehungsweise in den häufigsten Fällen über eine Mischform von beiden Strategien.*

## **8.1 Internalisierungsstrategien zur Dissonanzauflösung**

Die Ergebnisse der Befragung unterstützen die These des spezifischen Selbstbilds Hochschullehrender, als ein autonomes Individuum mit einer tätigkeitszentrierten Motivlage. Werden Personen, die eine intrinsische Motivlage aufweisen mit extrinsischen Anreizen adressiert entsteht Dissonanz. Da eine Grundvoraussetzung intrinsisch motivierten Verhaltens die Selbstbestimmung ist, wird die Motivation durch Einflussnahme auf die Entscheidungsfreiheit gestört und kann schlimmstenfalls zerstört werden (siehe Korrumpierungseffekt).

Die Auswertung der Interviews unterstützt die Vermutung, dass Hochschullehrende eine tätigkeitszentrierte intrinsische Motivlage haben, die tief verwurzelt in ihrer Selbstwahrnehmung und dem Selbstverständnis ihres Berufsstands ist. Entgegen der Annahme der Korrumpierung intrinsischer Motivation durch extrinsische Anreize, konnte auf Grundlage der Aussagen der befragten Zielgruppe kein Motivationsverlust festgestellt werden. Dafür könnten beispielsweise die spezifischen, organisationalen Rahmenbedingungen verantwortlich sein. In der Organisation Hochschule greifen keine Machtmittel. Leitungen können strategische Ziele nur durch Partizipation der Hochschullehrenden umsetzen. Verordnungen oder Sanktionierungen sind hier keine wirksamen Mittel. Hochschullehrende haben die Möglichkeit, sich relativ sorglos Steuerungsmaßnahmen zu entziehen und Aufforderungen zur Partizipation zu ignorieren. Da grundsätzlich ein ausweichendes oder oppositionelles Verhalten optional möglich ist, besteht auch kein empfundener Zwang, sich an extrinsischen Anreiz-Verfahren zu beteiligen. Die Partizipation an den Ausschreibungen zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen erfolgt selbstbestimmt und auf eigenen Wunsch und Willen der Antragstellenden. So werden diese von den Befragten auch nicht als Eingriff in die Autonomie und Selbstbestimmtheit der Hochschullehrenden empfunden und stehen auch nicht im Konflikt mit der genuinen intrinsischen Motivlage.

Das Empfinden externer Verhaltenskontrolle ist demnach subjektiv. Die befragten Hochschullehrenden haben individuelle Wege gefunden, externe Ziele (in diesem Fall das Angebot hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen) in das eigene Selbstkonzept zu integrieren und sich dennoch als autonom handelnd wahrzunehmen. Sie erleben die Partizipation an den extrinsischen Anreiz-Verfahren nicht als Dissonanz, weil sie diese individuell aufgelöst haben.

Die Aussagen der befragten Zielgruppe liefern Indizien, dass eine Differenzierung der Strategien zur Auflösung dieser Dissonanz induzierenden Situation in zwei Richtungen möglich ist. Bis auf eine Ausnahme gibt es in allen Interviews Hinweise, die auf eine Internalisierung über die Integration der Fremdziele schließen lässt. Das würde bedeuten, dass die Befragten sich mit den Vorteilen von E-Learning oder hochschulübergreifender Lehre identifizieren. Sie halten Innovation in der Lehre persönlich für wichtig und Partizipieren daher an den Verfahren. Diese Internalisierungs-



strategie ist in den meisten Fällen gepaart mit einer zweiten Richtung, der taktischen Strategie. Taktisches Internalisieren setzt per Definition keine Integration der Fremdziele in das eigene Selbstkonzept voraus. Vielmehr geht es hierbei um das Erhalten von Belohnungen oder das Vermeiden von Bestrafungen (DECI & RYAN, 1993). Beweggründe für das Taktieren sind hauptsächlich finanzielle Vorteilsnahme oder karrieretaktische Erwägungen.

Auf Grundlage der Aussagen der befragten Zielgruppe können drei typische Reaktionsmuster differenziert werden, welche die überwiegend feststellbaren Reaktionen abbilden:

### **Integrieren:**

Bei diesem Reaktionsmuster gibt es verstärkt Hinweise, die auf eine Identifikation mit externen Zielen hindeuten. Die Aussagen lassen die Vermutung zu, dass die Bereitschaft zur Partizipation ihren Ursprung in der Überzeugung hat „das Richtige“ zu tun. E-Learning und hochschulübergreifende Lehre werden als eine wichtige Innovation gesehen, an der sich Lehrende mit Freude beteiligen. Mit den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen werden Ziele gefördert, die bereits die eigenen waren oder aber die aus Überzeugung zu den eigenen werden. Es gibt keine Hinweise darauf, dass der finanzielle Mehrwert ausschlaggebend für die Beteiligung ist.

### **Taktieren:**

Bei diesem Reaktionsmuster gibt es Hinweise, dass für die Partizipationsentscheidung eine Art „Mitnahmeeffekt“ vordergründig ist. Es gibt keine Hinweise darauf, dass eine Identifikation mit externen Zielen stattfindet. Es erscheint eher so, als ob die Partizipation allein aufgrund taktischer Überlegungen stattfinden würde. Bei dieser Reaktion steht die Möglichkeit des persönlichen oder institutionellen Vorteils im Fokus. Bringt die Partizipation wirtschaftliche oder karrieretechnische Vorteile wird sich zwar mit den externen Zielen arrangiert, diese werden aber nicht übernommen. Dieses Reaktionsmuster lässt sich in der Zielgruppe auch bei Personen feststellen, die bislang kaum E-Learning eingesetzt haben, aber beispielsweise nach einem Weg suchen Stellen zu finanzieren und somit eigene wirtschaftliche oder strategische Interessen über die Teilnahme an den Verfahren zu verwirklichen. Aber auch bei Personen, die bereits E-Learning in ihrem Lehr- oder Forschungskanon haben, kann eine andere Motivation, sich an den Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltung zu beteiligen, als vordergründig vermutet

werden, da es sich bei ihnen tendenziell um die Fortsetzung bereits entwickelter Interessen und Aktivitäten handelt.

### **Integrieren bei gleichzeitigem Taktieren:**

Überwiegend feststellbar ist ein Reaktionsmuster, das Hinweise auf beide oben genannte Strategien verbindet. In den meisten Fällen lassen sich Aussagen finden, die darauf hindeuten, dass die Befragten sich mit den Zielen der Verfahren identifizieren. Gleichzeitig werden aber auch taktische Überlegungen als Motiv angegeben. Die Aussagen geben außerdem Hinweise darauf, dass eine Internalisierung von Regulationsmechanismen aus ihrem Umfeld aufgrund taktischer Motive geschieht, aber die Inhalte solche sind, mit denen eine Identifikation möglich ist. Zu den taktischen Abwägungen zählen insbesondere finanzielle aber auch karrieretechnische Motive sowie der Wunsch nach sozialer Verbundenheit. Die Auswertung der Aussagen der Befragten lassen die Vermutung zu, dass es den Hochschullehrenden über die Identifikation mit den Zielen der Verfahren möglich wird, an den finanziellen Anreizen zu partizipieren, sich dabei aber autonom handelnd zu erleben, da das Handeln ja durch eigene Ziele bestimmt wird.

## 9 Anreize für hochschulübergreifendes E-Learning

Aus den Ergebnissen der Untersuchung können Hinweise für die Gestaltung von Anreizen für Hochschullehrende für hochschulübergreifendes E-Learning abgeleitet werden. Wie bereits dargestellt ermöglichen organisationale und rechtliche Rahmenbedingungen an Hochschulen, Hochschullehrenden gegen Innovationsbestrebungen zu opponieren oder diesen auszuweichen. Eine erfolgreiche Change-Management-Strategie muss entsprechend Anreize setzen, die eine Partizipation für die Zielgruppe attraktiv machen.

Die Ergebnisse der Interviews unterstützen die These des Selbstbilds Hochschullehrender, die sich als selbstbestimmte Individuen wahrnehmen. Verpflichtende Steuerungsmaßnahmen oder Sanktionen stehen per se im Widerspruch zu diesem Selbstbild und laufen Gefahr, Dissonanzen zu erzeugen. Die Ergebnisse geben aber auch Hinweise darauf, dass Hochschullehrende Strategien entwickeln, um diese Dissonanz induzierende Situation für sich aufzulösen und somit an strategischen Hochschulentwicklungsmaßnahmen zu partizipieren ohne dabei das eigene Handeln als fremdbestimmt zu empfinden.

Im vorangegangenen Kapitel wird erläutert, dass es sich bei den Strategien zur Dissonanzauflösung um Internalisierungsstrategien handelt. Die Internalisierung externer Ziele in die eigene Motivlage erfolgt bei der befragten Zielgruppe über taktische Erwägungen oder über eine Integration fremder Ziele in das eigene Selbstkonzept oder über eine Mischung von beidem. Anreize für hochschulübergreifendes E-Learning müssen entsprechend so gestaltet sein, dass sie Hochschullehrenden Raum für diese Internalisierungsstrategien lassen.

Dazu werden zunächst die Rolle und Funktion monetärer Anreize und die Förderung der Identifikation mit hochschulübergreifendem E-Learning überprüft. Abschließend werden Maßnahmen identifiziert, die Unterstützungsangebote für Hochschullehrende, Anreizmaßnahmen sowie Affordanz erhöhende Maßnahmen umfassen.

### 9.1 Die Rolle monetärer Anreize

Die Auswertung der Interviews mit Hochschullehrenden zu ihrer Motivation, sich an Verfahren zur Entwicklung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen zu beteiligen, geben Hinweise darauf, dass sowohl taktische Erwägungen als auch eine Identifikation mit den über die Anreize verfolgten Zielen von Bedeutung sind. In der Untersuchung können außerdem keine Hinweise auf eine mögliche Korruption der im Selbstbild Hochschullehrender verankerten intrinsischen Motivation durch monetäre Anreize nachgewiesen werden.

Monetäre Anreize sind demnach insofern wirksam, als dass sie eine taktische Internalisierung ermöglichen. Darüber hinaus haben monetäre Anreize im Sinne von

Geldmitteln, die (wie bei den beiden beschriebenen Verfahren) zur Entwicklung und Durchführung hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen ausgeschrieben werden, noch weitere Funktionen.

Die Entwicklung von E-Learning-Kursen für hochschulübergreifende Lehre erzeugt einen Mehraufwand, für den Hochschullehrende zusätzliche Ressourcen benötigen. Für diese und für die Durchführung hochschulübergreifender Lehrveranstaltungen können Lehrende über die eingeworbenen Mittel Unterstützung finanzieren. Monetäre Anreize können aber nicht nur Geldmittel für die Finanzierung hochschulübergreifender Lehrangebote sein. Geldwerte Vergünstigungen oder zweckungebundene Mittel sind ebenfalls denkbar. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass finanzielle Vergünstigungen, die in keinem unmittelbaren sachlichen oder inhaltlichen Zusammenhang mit der verfolgten Maßnahme stehen, verstärkt eine taktische Integration fördern.

Weitere die taktische Identifikation fördernde Maßnahmen können karriereförderliche Elemente sowie die Aussicht auf soziale Anerkennung sein. Diese in Form konkreter Anreizmaßnahmen zu adressieren, ist eine größere Herausforderung als das Angebot monetärer Anreize, da es sich hierbei um abstraktere Faktoren handelt. Auf diese wird im Weiteren detailliert eingegangen.

## **9.2 Förderung der Identifikation**

Im Hinblick auf die nachhaltige Implementierung von Lerninnovationen erscheint eine ausschließlich taktische Integration weniger wünschenswert. Die Vermutung liegt nahe, dass eine Partizipation aus rein taktischen Erwägungen zeitlich limitiert ist. Beispielsweise bei einer finanziellen Förderung endet die Partizipation mit dem Fluss der Geldmittel. Um Hochschullehrende langfristig zu gewinnen, müssen ferner identifikationsfördernde Maßnahmen initiiert werden.

Dazu zählt, dass Hochschullehrende, die sich an hochschulübergreifender Lehre mittels E-Learning beteiligen, von den Vorteilen dieser überzeugt sein sollten. Dafür ist das Selbstverständnis vorteilhaft, gute und innovative Lehre anbieten zu wollen. Dass E-Learning das Studium flexibilisieren und individualisieren kann, muss entsprechend transparent gemacht werden. Hilfreich ist hier eine entsprechende Aufklärungs- und Öffentlichkeitsarbeit, die Vorteile und Potenziale von E-Learning sichtbar macht. Lehrende müssen überzeugt sein, dass der Einsatz von E-Learning ihre Lehre verbessert und somit der Aufwand lohnend ist. Hierbei spielt der kollegiale Austausch eine wichtige Rolle. Anordnungen durch eine höhere Instanz können die beschriebene Ablehnung und Opposition auslösen. Berichte von Kolleginnen und Kollegen, die positive Erfahrungen mit hochschulübergreifenden E-Learning-Veranstaltungen gemacht haben, sind an dieser Stelle wirksamer. Auch die Aus-

zeichnung guter E-Learning-Angebote im Sinne von Lehrpreisen kann als identifikationsfördernde Maßnahme initiiert werden.

Die Zufriedenheit der Studierenden ist ein weiterer Schlüssel zur Identifikation. Studierende profitieren vom zusätzlichen Angebot hochschulübergreifender Lehrveranstaltungen durch die Verbreitung des Kursangebots und die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen an anderen Universitäten mit anderen Kommilitonen und bei anderen Lehrenden besuchen zu können. Diese Erfahrung ist für eine umfassende und reflexive Auseinandersetzung mit den Studieninhalten hilfreich. Die Aussagen in der Befragung von Hochschullehrenden, deren Ergebnisse dieser Arbeit zu Grunde liegen, legen die Vermutung nahe, dass sich Hochschullehrende gut in die Rolle der Studierenden mit ihren Wünschen und Bedürfnissen versetzen können. Eine gute und innovative Lehre anzubieten, gewinnt so eine neue Bedeutung. Die Motivation dafür liegt auch in der Zufriedenheit der Studierenden, die sie über Evaluationen zurückmelden.

Ist ein Zustand erreicht, in dem Studierende eine bestimmte Erwartungshaltung etabliert haben, erhöht sich entsprechend der Druck auf die Lehrenden. Studierende können beispielsweise erwarten, Lehrveranstaltungen aller Hochschulen in ihrem Hochschulverbund besuchen zu können. Um dieser Erwartung zu entsprechen, öffnen Lehrende ihre Lehrveranstaltungen für externe Studierende. E-Learning ist dann das Mittel zum Zweck für hochschulübergreifende Lehre und ermöglicht erst den Austausch von Lehrveranstaltungen.

Wenn so sukzessive auf mehreren Ebenen hochschulübergreifende E-Learning-Veranstaltungen an Bedeutung gewinnen – Studierende wollen teilnehmen, andere Lehrende bieten ihre Veranstaltungen an, Gremien und Leitungen unterstreichen die strategische Bedeutung und setzen entsprechende Förderungsangebote ein – wächst auch die Partizipationswahrscheinlichkeit einzelner Lehrender. Die Umstände, die Mitglieder einer Organisation zu einem bestimmten Verhalten veranlassen, weil es üblich ist oder weil es nahe liegt, können als „Angebote“ oder „Affordanzen“ (GIBSON, 1982) bezeichnet werden. Diese müssen entsprechend attraktiv und sichtbar sein, um sich auf die Handlungsbereitschaft von Hochschullehrenden auszuwirken.

### **9.3 Entwicklung eines Anreiz- und Maßnahmenportfolios**

Um Hochschullehrende langfristig für die Partizipation an hochschulübergreifendem E-Learning zu gewinnen, bedarf es also eines mehrschichtigen Angebots aus spezifischen Anreizen, welche die konkrete Motivlage der Zielgruppe adressieren, sowie einem Portfolio von Maßnahmen, die auf ihre konkreten Bedürfnisse abgestimmt sind. Ein Maßnahmenportfolio zur Förderung von Handlungskompetenzen für E-Learning-Innovationen in der Hochschullehre umfasst nach EULER ET AL (2006)

sowie HASANBEGOVIC & KERRES (2006) Aktivitäten in verschiedenen Bereichen. Der Begriff des Maßnahmenportfolios definiert, dass mehrere auf einander abgestimmte Maßnahmen als eine Art Paket umgesetzt werden (EULER ET AL. 2006, S. 138). Diese werden an verschiedenen Parametern ausgerichtet, beispielsweise dem Kompetenzniveau der Zielgruppe, und „zeitlich sequenziert“ umgesetzt (EBD.).

Die Maßnahmen im Portfolio sollen die Beteiligung an hochschulübergreifendem E-Learning ermöglichen, beziehungsweise vereinfachen. Zu ihnen zählen Unterstützungsangebote, die Lehrende in Anspruch nehmen können, wenn sie mediendidaktische Beratung für die Konzeption ihrer Lehrveranstaltungen benötigen und organisatorische Rahmenbedingungen, die hochschulübergreifende E-Learning-Veranstaltungen attraktiver für Lehrende machen.

Der Mehraufwand, den Hochschullehrende durch das hochschulübergreifende Angebot haben, kann nur teilweise durch zusätzliche Ressourcen aufgefangen werden. Mehrarbeit benennen die befragten Hochschullehrenden als ein wichtiges Hemmnis. Maßnahmen, welche die Mehrarbeit auffangen, beziehungsweise honorieren, vereinfachen die Partizipation an hochschulübergreifendem E-Learning und sind ein Anreiz für die Beteiligung.

Dafür ist es notwendig, Modelle für die Verrechnung des Mehraufwands zu etablieren, welche die zusätzliche Leistung berücksichtigen. Diese können in Form einer besonderen Anrechnung der E-Learning-Angebote auf das Lehrdeputat oder als präzise Abrechnung des Mehraufwands erfolgen.

Es kann also unterschieden werden zwischen Maßnahmen, die Hochschullehrende befähigen, an hochschulübergreifender Lehre mittels E-Learning mitzuwirken und Maßnahmen, die dazu beitragen, die Affordanzen zu erhöhen und sich somit positiv auf die Handlungsbereitschaft der Zielgruppe auswirken, sowie konkreten Anreizen, welche direkt die Motivation zur Beteiligung adressieren und diese steigern.

Ergebnis der vorliegenden Untersuchung sind Hinweise für die Gestaltung eines Anreiz- und Maßnahmenportfolios. Diese umfassen auf einander abgestimmte Aktivitäten in drei Bereichen, die sich unter den Schlagworten Ability, Attraction und Affordance zusammenfassen lassen. Es gilt:

- **Unterstützungsangebote** zu entwickeln beziehungsweise auszubauen, die Hochschullehrende **befähigen**, an hochschulübergreifendem E-Learning zu partizipieren (**Ability**),
- **Anreize** zu gestalten, die **die Attraktivität der Partizipation daurch erhöhen**, dass sie die Bedürfnisse befriedigen und die Motivlage adressieren (**Attraction**),
- **Affordanz erhöhende** Maßnahmen anzubieten, die ihre Handlungsbereitschaft erhöhen und eine Partizipation an hochschulübergreifendem

E-Learning nicht nur wahrscheinlicher, sondern auch selbstverständlicher macht (**Affordance**).

<b>Ability</b>	<b>Attraction</b>	<b>Affordance</b>
<b>Unterstützende Maßnahmen, Befähigung, Support und Bereitstellung</b>	<b>Anreize, die eine Partizipation für Hochschullehrende attraktiv gestalten</b>	<b>Etablieren einer Organisationskultur, die als Handlungsaufforderung funktioniert</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulung</li> <li>• Beratung</li> <li>• Technische Infrastruktur</li> <li>• Rechtliche Rahmenbedingungen</li> <li>• Organisationale Voraussetzungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finanzielle Förderung</li> <li>• Möglichkeit der Anrechnung auf Lehrdeputat</li> <li>• Vergütung des Mehraufwands</li> <li>• Öffentlichkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwartung der Studierenden</li> <li>• Verbreitung unter Lehrenden</li> <li>• Strategische Verankerung</li> <li>• Auszeichnungen/Lehrpreise</li> </ul>

Tabelle 7: Maßnahmenbereiche

## 9.4 Umsetzung der Anreize und Maßnahmen

### 9.4.1 Ability: Unterstützende Maßnahmen, Befähigung, Support und Bereitstellung

#### Schulung

Obwohl E-Learning an Hochschulen inzwischen weit verbreitet ist, kann dennoch nicht bei allen Lehrenden die Fähigkeit zum Umgang mit online Lernmedien wie Lernplattformen und virtuellem Klassenzimmer, vorausgesetzt werden. Umso wichtiger ist es, möglichst passgenaue und flexible Schulungsmöglichkeiten für Lehrende anzubieten, die hochschulübergreifende E-Learning-Veranstaltungen anbieten wollen. Diese bieten auch die Möglichkeit des Austauschs mit anderen Lehrenden über Erfahrungen und Ideen im Umgang mit neuen Medien.

### Beratung

Neben regulären Schulungsangeboten bietet eine individuelle Beratung Lehrenden die Möglichkeit, Unterstützung bei der mediendidaktischen (Neu-)Konzeption von Lehrveranstaltungen zu erhalten. Die Individualberatung bietet Raum für die Lösung spezieller Szenarien und aufwendiger Settings. Die Beratung der Lehrenden umfasst aber nicht nur Fragen der mediendidaktischen und technischen Umsetzung, sondern sollte auch Fragen rund um den hochschulübergreifenden Einsatz klären.

### Technische Infrastruktur

Eine verlässlich funktionierende technische Infrastruktur ist die Voraussetzung für hochschulübergreifendes E-Learning. Neben der Bereitstellung von Lernmedien ist auch die Abwicklung des Leistungsaustauschs zwischen Hochschulen ein wesentlicher Aspekt. Für Lehrende, die Veranstaltungen mittels E-Learning an anderen Hochschulen anbieten wollen, sollte der organisatorische Aufwand bei der Verwaltung von Teilnehmenden und deren Prüfungsleistungen möglichst gering gehalten werden. Das setzt voraus, dass zumindest eine teilweise Automatisierung der Anmeldung, Registrierung und Übermittlung der Prüfungsleistungen an die entsprechenden Prüfungsämter vorhanden ist. Idealerweise sind verlässliche und effektive Prozesse für einen Großteil des administrativen Aufwands etabliert, die die Lehrenden davon entbinden.

### Rechtliche Rahmenbedingungen

Sollen Hochschullehrende ihre Veranstaltungen mittels E-Learning hochschulübergreifend anbieten, müssen die rechtlichen Rahmenbedingungen geklärt sein. Externen Studierenden muss beispielsweise der gleiche Zugriff auf Inhalte und Informationen ermöglicht werden, wie den „regulären“ Studierenden. Etwaige Lizenzbestimmungen von Lernmedien und Nutzungsbedingungen müssen von Bibliotheken entsprechend geprüft werden. Gleichzeitig müssen Regelungen hinsichtlich der Prüfungsberechtigungen von Lehrenden getroffen werden.

### Organisationale Voraussetzungen

Zur Schaffung der organisationalen Voraussetzungen für hochschulübergreifende Lehrangebote zählen, neben den angesprochenen technischen und rechtlichen Aspekten, auch Kooperationen zwischen den betreffenden organisierenden Einrichtungen wie Prüfungsämtern, Medienzentren, Bibliotheken etc. Darüber hinaus sind hochschulübergreifende Lehrangebote nur dann sinnvoll, wenn sie curricular veran-



kert sind und gemäß der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen kreditierbare Leistungen erzeugen. Zur Sicherstellung dieser Voraussetzungen müssen Entscheidungsträger auf Fachbereichsebene (Studiengangsverantwortliche, Studiendekanate etc.) einbezogen werden.

#### **9.4.2 Attraction: Anreize, die eine Partizipation für Hochschullehrende attraktiv gestalten**

##### Finanzielle Förderung

Die etablierten Förderprogramme für E-Learning an Hochschulen, bieten einen finanziellen Anreiz und adäquaten Verteilungsschlüssel für Mittel, die benötigt werden, um Lehrveranstaltungen mediendidaktisch aufzubereiten und umzusetzen. Es werden Finanzmittel ausgeschrieben, auf die sich Hochschullehrende bewerben können. Da dann die Initiative von den Lehrenden ausgeht, wird ein Ansatz gewählt, der sich als eher Bottom-up bezeichnen lässt und mit der Selbstbestimmtheit von Hochschullehrenden harmonisiert. Darüber hinaus können Hochschulleitungen strategische Förderschwerpunkte setzen. Mit diesen Top-down-Ansätzen können beispielsweise bestimmte Fächer oder spezifische Lehrszenarien (wie Online-Vorlesungen) verstärkt gefördert werden. Wichtig ist, dass die finanzielle Förderung dauerhaft und nachhaltig als Angebot an Lehrende in den Hochschulalltag verankert ist. Eine flächendeckende Verbreitung erfolgt nur dann, wenn die Kontinuität und Stabilität der Fördermaßnahmen sichtbar und verlässlich ist.

##### Möglichkeit der Anrechnung auf das Lehrdeputat

Es gibt verschiedene Varianten, wie E-Learning-Veranstaltungen auf das Lehrdeputat anzurechnen sind. Lehrende der vhb können beispielsweise bis zu 25 Prozent ihres Lehrdeputats über vhb-Kurse abdecken. Im virtuellen Campus Rheinland-Pfalz erhalten Anbieter *und* Abnehmer von hochschulübergreifenden E-Learning-Kursen eine Anrechnung auf ihr Lehrdeputat. Die Lehrverpflichtungsordnung des Landes Nordrhein-Westfalen (§ 4, Abs. 6) erlaubt eine Anrechnung der Erstellung und Betreuung von Multimediaangeboten bis zu 25 Prozent auf das Lehrdeputat. Sie lässt damit auch Spielraum für die Definition dessen, was unter die Anrechnung fällt. So haben Hochschulen in Nordrhein Westfalen beispielsweise die Möglichkeit, im Rahmen der Lehrverpflichtungsordnung gemeinsam mit den Fachbereichen eigene Regelungen zu finden.

### Vergütung des Mehraufwands

Durch das Angebot hochschulübergreifender E-Learning-Veranstaltungen haben Lehrende einen erhöhten Betreuungsaufwand, der durch zusätzliche Ressourcen aufgefangen werden sollte. Varianten für die Verrechnung von Lehrleistungen bei der Öffnung von Lehrveranstaltungen für die Universitätsallianz Metropole Ruhr wurden im Rahmen des Projekts RuhrCampusOnline entwickelt und geprüft. Der entstehende Mehraufwand durch die zusätzliche Betreuung externer Studierender wird nach folgenden Rechnungsmodellen vergütet:

- a) Verrechnung von Lehrleistungen pro externe Studierende
  - 25 Euro pro Studierende
  - Präzise Vergütung des Mehraufwands
  - Aufwendiges bürokratisches Controlling
  - Geringer Anreizfaktor
- b) Verrechnung von Lehrleistungen pro externe Studierende in Clustern
  - Ab 20 ext. Studierende 2.400 Euro; ab 100 ext. Studierende 4.800 Euro; ab 300 ext. Studierende 7.200 Euro
  - Aufwendiges bürokratisches Controlling
  - Hoher Anreizfaktor
- c) Pauschaler Betrag für die Öffnung von Lehrveranstaltungen
  - Zum Beispiel 5.000 Euro für die Öffnung der Lehrveranstaltung
  - Geringer bürokratischer Aufwand
  - Sichtbarer transparenter Anreiz
  - Keine Erfolgskontrolle

### Öffentlichkeit

Die Bedeutung innovativer und guter Lehre für das berufliche Fortkommen wurde von den Befragten in dieser Untersuchung unterschiedlich gewichtet und bewertet. Die Möglichkeit, mittels neuer mediengestützter Szenarien neue Zielgruppen zu erreichen, steht dagegen außer Zweifel. Für Lehrende kann es somit ein taktischer Anreiz sein, wenn sie über ihre Lehrveranstaltungen Aufmerksamkeit erlangen können. Beispielsweise durch das Erschließen neuer Zielgruppen, die Sichtbarkeit in der eigenen Fachgemeinschaft oder öffentliche Aufmerksamkeit (wie Berichte über innovative Lehrszenarien in den Medien oder eine wachsende „Fangemeinde“ in sozialen Medien wie Youtube etc.).

### **9.4.3 Affordance: Maßnahmen, die eine Organisationskultur etablieren, die als Handlungsaufforderung funktionieren**

#### Erwartung der Studierenden

Studierende können heute ein teilnehmendenzentriertes, flexibles und bedürfnisgerechtes Studienangebot erwarten. Wird Studierenden kommuniziert, dass sie an bestimmten Hochschulen bessere Studienbedingungen vorfinden, beispielsweise ein breiteres Studienangebot durch hochschulübergreifenden Lehrveranstaltungen oder flexiblen und innovativen Lehrszenarien mittels neuer Medien, kann dies ausschlaggebend für die Wahl des Studienortes sein. Der Wunsch und die Erwartung Studierender nach neuen Lehrangeboten und Lernformen kann beispielsweise über Lehrevaluation an Lehrende zurückgemeldet werden.

#### Verbreitung unter Lehrenden

Werden im Umfeld einer Lehrperson verstärkt E-Learning-Veranstaltungen angeboten, erhöht sich der Druck, ebenfalls zu partizipieren. Hochschullehrende stehen zwar nicht in der Pflicht, aber Anschlussmotive oder die Furcht, einen Trend zu verpassen können sich hier durchaus auf die Handlungsbereitschaft auswirken. In einem Umfeld, in dem das Angebot hochschulübergreifender Lehrveranstaltungen mittels E-Learning quasi zur Norm gehört, erhöhen sich die Affordanzen für jeden Einzelnen. Um die Verbreitung zu dieser Normalität vorzunehmen, gilt es zunächst, Transparenz über bestehende, aktive Angebote zu schaffen und Informationen darüber zu veröffentlichen. Das kann beispielsweise über eine regelmäßige Veröffentlichung von Praxisbeispielen oder Erfahrungsberichten von Lehrenden erfolgen.

#### Strategische Verankerung

Affordanzen für die Mitglieder einer Organisation werden auch über eine Verankerung in der Organisationskultur erlebt. Hochschulübergreifendes E-Learning kulturell in Hochschulen zu verankern kann nur eine langfristige Perspektive sein. Als erster Schritt dahin, ist zunächst eine klare strategische Positionierung der Hochschule zum Einsatz von E-Learning nötig. Diese muss für die Akteure transparent und schlüssig sein. Dafür ist das Sichtbarmachen von Vorteilen (wie die Erhöhung der Attraktivität des Studienstandorts) und Entwicklungsmöglichkeiten hilfreich.

Auszeichnung / Lehrpreise

Ebenfalls ein Mittel, die Strategie deutlich zu machen und die Affordanz zu erhöhen, ist die Honorierung der Partizipation von Lehrenden an innovativen Lehrszenarien. Die (hochschul-)öffentlichkeitswirksame Auszeichnung von E-Learning-Angeboten bietet einen Anreiz für Lehrende, sich zu engagieren, und schafft einen Anlass für Information- und Öffentlichkeitsarbeit.

## **10 Diskussion und Ausblick**

Die Herausforderungen bei der Implementierung von Lerninnovationen liegen weniger in der technischen oder didaktischen Realisierung, sondern darin, hochschulübergreifende E-Learning-Veranstaltungen in den organisationalen Strukturen der Hochschulen zu verankern und Lehrende zur Partizipation zu gewinnen. Ein hohes Maß an Change Management und Einstellungsänderung ist dafür bei allen Beteiligten notwendig. Die strategische Entscheidung der Hochschulleitungen, Veranstaltungen hochschulübergreifend anzubieten, setzt den Willen der Lehrenden voraus, die diese umsetzen. Eine reine Top-down-Lösung übergeht die Selbstbestimmung der Hochschullehrenden und ist somit nicht erfolgversprechend. Es müssen also neben strategischen Überlegungen auch Bottom-up-Ansätze gefunden werden, die eine Beteiligung attraktiv gestalten.

Die Befragung einer Gruppe Hochschullehrender zu ihrer Motivation und möglichen Anreizen für hochschulübergreifendes E-Learning unterstützt die These eines tätigkeitszentrierten und vor allem selbstbestimmten Selbstbildes, dass mit vielen – insbesondere monetären – Anreiz- und Steuerungsmaßnahmen im Widerspruch steht. Um hochschulübergreifendes E-Learning zu fördern, müssen daher Change-Prozesse an Hochschulen initiiert werden, bei denen alle Beteiligten auf Augenhöhe interagieren und in den Prozess einbezogen werden.

Vielfach wurde in der Literatur über den negativen Effekt monetärer Anreize auf die intrinsische Motivation berichtet. In der befragten Zielgruppe konnten aber, trotz eindeutiger Tendenz zu einer intrinsischen Motivlage, keine Hinweise auf einen Korruptionseffekt intrinsischer Motivation identifiziert werden. Gründe dafür wurden in psychologischen Strategien zur Auflösung der Dissonanz zwischen Selbstbestimmtheit und der Partizipation an Steuerungsmaßnahmen lokalisiert, beziehungsweise in der Möglichkeit, gegen die Maßnahmen zu opponieren.

Wesentlich für die Gestaltung von Anreizen, die die tätigkeitszentrierte Motivation der Personen adressieren ohne diese zu korrumpieren, scheint zu sein, dass Hochschullehrende die Anreize nicht als Fremdbestimmung erleben dürfen. Dafür konnten Hinweise in dieser Untersuchung gewonnen werden. Vielmehr müssen sie einen Weg finden, die persönliche Ambivalenz zwischen ihrem individuellen Selbstbild und dem Zulassen einer Steuerung von außen aufzulösen. Die Partizipation erfolgt dann freiwillig und selbstgewählt. Dafür ist das Wissen um die Möglichkeit einer Ablehnung der Maßnahmen, ohne Konsequenzen befürchten zu müssen, von nicht geringer Bedeutung.

Verschiedene monetäre- und nicht-monetäre Anreize wurden in der Befragung bewertet und analysiert. Die Ergebnisse der Studie geben Hinweise darauf, dass monetäre Anreize eine wichtige Bedeutung haben – nicht zuletzt weil über sie notwendige Mittel zur Umsetzung verteilt werden. Fokussiert das Hochschulmanagement bei der

Gestaltung von Anreizen aber auf eine rein taktisch motivierte Partizipation der Zielgruppe, bleibt zu befürchten, dass diese nicht dauerhaft aufrechtzuerhalten ist. Nur von den Zielen überzeugte und freiwillig agierende Hochschullehrende sind nachhaltig für eine Partizipation zu gewinnen.

Neben konkreten Anreizen, die die Attraktivität der Partizipation für die Beteiligten erhöhen sollen, muss eine flächendeckende Strategie auch Maßnahmen im Bereich der Hochschulkultur und des Supports beziehungsweise der Bereitstellung beinhalten. Die drei Bereiche, in denen Maßnahmen zur Förderung hochschulübergreifendem E-Learning stattfinden müssen, wurden unter den Begriffen Attraction, Affordance und Ability identifiziert. Zudem werden konkrete Aktivitäten beschrieben.

Hinweise dazu, wie adressatengerechte Anreize (Attraction) gestaltet werden können, wurden über die vorliegende Untersuchung herausgearbeitet. Während Support- und Bereitstellungsmaßnahmen im Bereich Ability eine fachliche und praktische Expertise erfordern, liegen die Herausforderungen bei der Ausgestaltung des Maßnahmenportfolios im Feld Affordance in einem schwer greifbaren, phänomenalen Bereich. Es stellt sich hier die Frage, inwieweit gezielt auf die Organisationskultur Einfluss genommen werden kann und der Aufforderungscharakter für die Lehrenden entsprechend Wirkung zeigt. Es gilt nun für Hochschulen, passgenaue Maßnahmenkataloge abzuleiten, die auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der einzelnen Einrichtungen zutreffen. Diese können in künftigen Studien über quantitative Erhebungen wissenschaftlich begleitet werden.

Hochschulen werden auch in Zukunft verstärkt miteinander in verschiedenen Bereichen und auf unterschiedlichen Ebenen kooperieren. Dabei ist E-Learning das Instrument für hochschulübergreifende Lehrangebote. Gleichzeitig ist es auch ein Motor für Hochschulentwicklungsprozesse, die Innovations- und Partizipationsbereitschaft bei den Beteiligten erfordern. Die Hochschullehre hat sich, nicht nur durch die Umstellung der Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform, in den letzten Jahren verändert. Studierende haben andere persönliche Voraussetzungen, die eine Flexibilisierung der Studienbedingungen erfordern. Zunehmend wird auch das Thema Weiterbildung im deutschen Hochschulraum Einzug halten. Hochschulen werden künftig mehr denn je mit neuen, heterogenen Zielgruppen konfrontiert, deren Bedürfnisse und Anforderungen sie begegnen müssen.

Die sich verändernden Rahmenbedingungen werden auch künftig Anlass für Change-Prozesse an Hochschulen sein, die eine Partizipation Hochschullehrender voraussetzen. Maßnahmen, wie diese adressatengerecht gefördert werden können, wurden in dieser Untersuchung aufgezeigt. Mit der Überprüfung von Anreizen für hochschulübergreifendes E-Learning wurde damit ein Bestandteil für die Gestaltung von Hochschulentwicklungsprozessen geleistet.

## 11 Literaturverzeichnis

ADAMS, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 62, S. 335-343.

ALDERFER, C. (1972). *Existence, Relatedness and Growth; Human Needs in Organizational Settings*, New York: Free Press.

ALLAIRE, Y. & FIRSIOTU, M. (1984). Theories of Organizational Culture. In: *Organization Studies*, 3, S. 193-226.

ATKINSON, J.W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett.

ARNOLD, R. & FABER, K. (2011). *Vernetzung schafft Perspektiven: Neue Ansätze in der Lehrerbildung*. Reihe Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 67, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BALOG, A. (2008). Organisationsbegriff und Organisationstheorien. In: A. Balog & J. A. Schüle (Hrsg.), *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft: Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium* S. 263-290, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BANDURA, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioural change. In: *Psychological Review*, 84, S. 191-215.

BARDMANN, T. M. & GROTH, T. (2001). *Organisation. Management und Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BATES, A.W. (2000). *Managing technological change: strategies for college and university leaders*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

BECKER, F. (2002). Anreizsysteme als Instrumente der strukturellen Mitarbeiterführung. In: E. Eyer (Hrsg.), *Praxishandbuch Entgeltsysteme. Durch differenzierte Vergütung die Wettbewerbsfähigkeit steigern*, S. 11-26, Düsseldorf: Symposium Publishing.

BEHRENDT, E. (2005). E-Learning an Hochschulen: Keine Chance. In: D. Euler, S. Seufert: *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren*, Reihe: E-Learning in Wissenschaft und Praxis, Bd. 1, S. 529-540, München: Oldenbourg.

BEM, D.J. (1979). Theorie der Selbstwahrnehmung. In: S.-H. Filipp (Hrsg.), Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven, Stuttgart: Klett-Cotta.

BENZ, C. (2005). Das Kompetenzprofil des Hochschullehrers. Zur Bestimmung der Kompetenzanforderungen mittels Conjointanalyse. Aachen: Shaker Verlag.

BREMER, C. & KOHL, K. (2004). E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 114, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

BREMER, C. (2010). eLearning in Bildungseinrichtungen implementieren durch Anreizsysteme, Organisationsentwicklung und Kompetenzerwerb. In: P. Bauer, H. Hoffmann & K. Mayrberger (Hrsg.): Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München: kopaed.

BREMER, C.; GÖCKS, M.; RÜHL, P. & STRATMANN, J. (2010). Landesinitiativen für E-Learning an deutschen Hochschulen. Reihe Medien in der Wissenschaft, Bd. 57, Münster: Waxmann.

BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (2007). Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist. <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html#BJNR001850976BJNE002003310> (zuletzt aufgerufen am 18.07.2012)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2007). Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506).

CAMPBELL, J. P. & PRITCHARD, R.D. (1976). Motivation theory in industrial and organizational psychology. In: M. D. Dunette (Hrsg.), Handbook of industrial and organizational psychology, S. 63-130, Chicago: Rand McNally.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. & WEINTRAUB, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. In: Journal of Personality and Social Psychology, 56, S. 267-283.

CLARK, B.R. (1983). The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkley: University of California Press.



COHEN, M. D. & MARCH, J.G. (1974). Leadership and Ambiguity. The American College President, New York: Harvard Business School Press.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly, 17, S. 1-25.

CONRAD, P. (2004). Management of Change in Universitäten. In: S. Laske, T. Scheyt & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm, Aufgaben, Gestaltung, Universität und Gesellschaft - Schriftenreihe zur Universitätsentwicklung, Bd.3, München: Rainer Hampp.

DECHARMS, R. (1968). Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Routledge

DECI, E. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. In: Journal of Personality and Social Psychology, Bd. 18, S. 105-115.

DECI, E. (1978). Cognitive Evaluation Theory and the Study of Human Motivation. In: M. Lepper & D. Greene (Hrsg.), The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation, S. 161-187, New York: Erlbaum.

DECI, E. L. & RYAN, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In: L. Berkowitz (Hrsg.), Advances in experimental social psychology, S. 39-80, New York: Academic Press.

DECI, E. L. & RYAN, R.M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press

DECI, E. & VALLERAND, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. In: Educational Psychologist, Bd. 26, S. 325-346.

DECI, E. & RYAN, R. M. (1991A). A motivational approach to self: Integration in personality. In: Nebraska Symposium on motivation: Perspectives on motivation, Bd. 38, S. 237-288.

DECI, E. & RYAN, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 39, S. 223-238.

DEUTSCHER BUNDESTAG ENQUETE-KOMMISSION INTERNET UND DIGITALE GESELLSCHAFT (2012). Projektgruppe Bildung und Forschung – Handlungsempfehlungen, Ausschussdrucksache 17(24)052 zu TOP 1 am 25.06.2012.

DOSE, C. (2004). Rahmenbedingungen der Personalentwicklung an Hochschulen. In HIS GmbH (Hrsg.), Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004), S. 41-46. Hannover: HIS GmbH.

ENGELS, M. (2004). Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, Bd. 1, S. 12-29.

EULER, D. (2003). eLearning zwischen Qualitätserwartung und Rentabilitätsdruck. In: Kongressdokumentation des 1. SCIL-Kongresses an der Universität St. Gallen, St. Gallen.

EULER, D. & SEUFERT, S. (2005). Von der Pionierphase zur nachhaltigen Implementierung - Facetten und Zusammenhänge einer pädagogischen Innovation. In: D. Euler & S. Seufert (Hrsg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München: Oldenbourg.

EULER, D.; HASANBEGOVIC, J.; KERRES, M. & SEUFERT, S. (2006). Handbuch der Kompetenzentwicklung für E-Learning Innovationen – Eine Handlungsorientierung für innovative Bildungsarbeit in der Hochschule. Bern: Hans Huber Verlag.

FABER, K. (2011). In der Einleitung zu: R. Arnold, K. Faber: Vernetzung schafft Perspektiven: Neue Ansätze in der Lehrerbildung. Reihe Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 67, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohegrehen.

FESTINGER, L. (1957). Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern: Hans Huber Verlag.

FLICK, U. (2002). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.

FLICK, U., VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. (2007). Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt.

FREISTAAT BAYERN (2008). Verordnung über die Lehrverpflichtung des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Universitäten, Kunsthochschulen und Fachhochschulen (Lehrverpflichtungsverordnung - LUFV) LUFV Bayern (2007). vom 14. Februar 2007 (GVBI S. 201, BayRS 2030-2-21-WFK), geändert durch Verordnung vom 12. März 2008 (GVBI S. 81),  
[http://by.juris.de/by/gesamt/LehrUFV\\_BY\\_2007.htm](http://by.juris.de/by/gesamt/LehrUFV_BY_2007.htm) (aufgerufen am 10. Juli 2012)

FRESE, E. (1992). Organisationstheorie. Historische Entwicklung, Ansätze, Perspektiven. 9. vollständig überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Gabler.

FRESE, E. (2005). Grundlagen der Organisation: Entscheidungsorientiertes Konzept der Organisationsgestaltung. 5. Auflage, Hamburg: Rowohlt.

FREY, B. (1997). Markt und Motivation: Wie ökonomische Anreize die (Arbeits-)moral verdrängen. München: Verlag Vahlen.

GEBERT, D. & VON ROSENSTIEL, L. (2002). Organisationspsychologie. Person und Organisation. In: H. Heuer; F. Rösler & W.H. Tack (Hrsg.): Kohlhammer-Standards Psychologie, 5. aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

GETTO, B., HANSEN, H., HÖLTERHOF, T., KUNZENDORF, M., PULLICH, L. & KERRES, M. (2009). RuhrCampusOnline: Hochschulübergreifendes E-Learning in der Universitätsallianz Metropole Ruhr. In: N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansman & A. Schwill (Hrsg.), E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter, Reihe Medien in der Wissenschaft, Bd. 51, S. 410-420, Münster: Waxmann.

GOEDEBUURE, L. (1992). Hochschulpolitik international: Trends - Probleme – Lösungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann.

GERHOLZ, K.-H.; KLIEBER, S. & SLOANE, P.S. (2010). Die prozessorientierte Gestaltung einer Hochschulstruktur. Hochschulentwicklung aus einer organisatorischen Perspektive. In: W. Hauenschild, D. Meister & W. Schäfer: Hochschulentwicklung innovativ gestalten. Das Projekt Locomotion an der Universität Paderborn. Reihe Medien in der Wissenschaft, Bd. 53, Münster: Waxmann.

GIBSON, J. (1982). Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München: Urban & Schwarzenberg.

GIBSON, J. (1986). The ecological approach to visual perception. Hillsdale: Erlbaum.

GREWE, A. (2003). Implementierung neuer Anreizsysteme: Grundlagen, Konzept und Gestaltungsempfehlungen. In: K. Steinle (Hrsg.): Schriften zum Management, Bd. 15, München: Rainer Hampp Verlag.

HAGNER, P.R. (2000). Faculty engagement and support in the new learning environment. Educause Review, September/ October, S. 27-37.

HAGNER, P.R. (2001). Interesting practices and best systems in faculty engagement and support. National Learning infrastructure Initiative.

Online verfügbar unter: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/NLI0017.pdf>  
[10.08.2012]

HAGNER, P.R. & SCHNEEBECK, C.A. (2001). Engaging the Faculty. In: C.A. Barone & P.R. Hagner (Hrsg.): Technology-enhanced teaching and learning, S. 1-12, San Francisco: Jossey-Bass.

HANFT, A. (2000). Sind Hochschulen reform(un)fähig? - Eine organisationstheoretische Analyse. In: A. Hanft (Hrsg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, S. 3-24, Neuwied: Luchterhand.

HASANBEGOVIC, J. & KERRES, M. (2006). Entwicklung von Maßnahmenportfolios zur Vermittlung von E-Lehrkompetenz. Ein Ansatz zur nachhaltigen Verankerung von technikgestützten Bildungsinnovationen. In: E. Seiler-Schiedt, S. Kälin & C. Sengstag (Hrsg.): E-Learning – alltagstaugliche Innovation?, Reihe Medien in der Wissenschaft, Bd. 38, Münster: Waxmann.

HECKHAUSEN, J. & HECKHAUSEN, H. (2006). Motivation und Handeln. 3. Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

HEITMANN, H., HOFFMANN, F. & MATTUSCH, N. (2002). Grundlagen der Personalentwicklung II. Motivation, Zielvereinbarungen, Entgeltregelungen. Schulmanagement Handbuch, Bd. 102, München: Oldenbourg.

HERZBERG, F. (1974). Work and the nature of man. London: Crosby Lockwood Staples.

JACOBSEN, D. M. (2000). Examining Technology Adoption Patterns by Faculty in Higher Education. In: Proceedings of ACEC2000: Learning Technologies, Teaching and the Future of Schools, July 6 to 9, Melbourne, Australia.

Online verfügbar unter: <http://people.ucalgary.ca/~dmjacobs/acec/>  
[15.08.2012]

JAEGGER, M. (2008). Wie wirksam sind leistungsorientierte Budgetierungsverfahren in deutschen Hochschulen? In S. Nickel, F. Ziegele (Hrsg.): Bilanz und Perspektiven der leistungsorientierten Mittelverteilung - Analysen zur finanziellen Hochschulsteuerung, S. 36-50, CHE-arbeitspapiere Nr. 111, Gütersloh.

KERN, H. (2000). Rückgekoppelte Autonomie. Steuerungselemente in lose gekoppelten Systemen . In: A. Hanft (Hrsg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, S. 25-38, Neuwied: Luchterhand.

KERRES, M. (2001). Neue Medien in der Lehre. Von der Projektförderung zur systematischen Integration. In: Das Hochschulwesen, 2, S. 38-45.

KERRES, M. (2001A). Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. 2., vollständig überarbeitete Auflage, München: Oldenbourg.

KERRES, M. (2001B). Zur (In-)Kompatibilität von mediengestützter Lehre und Hochschulstrukturen. In: E. Wagner & M. Kind (Hrsg.), Virtueller Campus, Szenarien – Strategien – Studium, S. 293-302, Münster: Waxmann.

KERRES, M. (2005). Lehrkompetenz für E-Learning-Innovationen in der Hochschule. Ergebnisse einer explorativen Studie zu Maßnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz. St. Gallen: SCIL.

KERRES, M.; STRATMANN, J.; OJSTERSEK, N.; & PREUßLER, A. (2009). Digitale Lernwelten in der Hochschule. In: K.-W. Hugger, M. Walber (Hrsg.): Digitale Lernwelten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KERRES, M. (2012). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 3. Vollständig überarbeitete Auflage, München: Oldenbourg Verlag.

KERRES, M.; HANFT, A. & WILKESMANN, U. (2012). Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In: M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, S. 285-290, Münster: Waxmann.

KIRCHLER, E. & RODLER, C. (2002). Motivation in Organisationen, Reihe Arbeits- und Organisationspsychologie. Wien: WUV-Universitätsverlag.

KLATETZKI, T. & TACKE, V. (2005). Organisation und Profession. Reihe Organisation und Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KLUGE, S. & KELLE, U. (1999). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. In: R. Bohnsack, C. Lüders, J. Reichertz (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Bd. 4, Opladen: Leske + Budrich.

KOWAL, S. & O'CONNELL, D. (2007). Zur Transkription von Gesprächen. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 5. Auflage, Hamburg: Rowohlt.

KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (2006). Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch. In: A. Krapp, B. Weidenmann (Hrsg.), 5. Auflage, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

KRIEGESMANN, B. (2012). Mitbestimmung als Innovationstreiber. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 141, Berlin: Ed. Sigma.

KUBICEK, H.; BREITER, A.; FISCHER, A. & WIEDWALD, C. (2004): Organisatorische Einbettung von E-Learning an deutschen Hochschulen, Arbeitsbericht des Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH, Mai 2004.

LANGE, J. (2006). Standpunkte, Universitäten im Umbruch. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 2, Jg. 28, München, S. 116-134.

LAWLER, E. E. (1977). Motivation in work organizations. Monterey (CA): Brooks/Cle.

LEPPER, M. & GREENE, D. (1975). Turning Play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. In: Journal of Personality and Social Psychology, 31, S. 479-486.

- LERSCH, P. (1956). Aufbau der Person. München: Johann Ambrosius Barth.
- LUCKE, U. & TAVANGARIAN, D. (2007). Aktueller Stand und Perspektiven der eLearning-Infrastruktur an deutschen Hochschulen. In: Tagungsband der 5. e-Learning Fachtagung Informatik DeLFI in Siegen, September 2007.
- LUHMANN, N. (2006). Organisation und Entscheidung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MASLOW, A. (1943). A theory of human motivation. In: Psychological Review, Bd. 50, S. 370-396.
- MASLOW, A. (1954). Motivation and Personality. 3. Auflage, New York: Harper.
- MCCLELLAND, D. C.; ATKINSON, J. W. & CLARK, R. A. (1953). The achievement motive. Oxford: Irvington.
- MCKENZIE, B. K.; MIMS, N.; BENNETT, E. & WAUGH, M. (1999). Needs, concerns, and practices of online instructors. Online Journal of Distance Learning Administration, Bd. 2, Nr. 3.
- #  
MILLER, M. T. & HUSMANN, D. E. (1999). Faculty incentives to participate in distance education. The Michigan Community College Journal, Bd. 5, S. 35–42.
- MINER, J. B. (2005). Organizational Behaviour 1: Essential Theories of Motivation and Leadership. New York: ME Sharpe Inc.
- MINISTERIUM FÜR INNERES UND KOMMUNALES DES LANDES NRW (2009). Verordnung über die Lehrverpflichtung an Universitäten und Fachhochschulen (Lehrverpflichtungsverordnung – LVV) Vom 24. Juni 2009 (Fn 1), Online verfügbar unter: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_text?anw\\_nr=2&gld\\_nr=2&ugl\\_nr=20302&bes\\_id=12866&aufgehoben=N&menu=1&sg=](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=20302&bes_id=12866&aufgehoben=N&menu=1&sg=)  
[23.07.2012]
- MINTZBERG, H. (1992). Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten. Englewood Cliffs: Verlag Moderne Industrie.
- MINTZBERG, H. (1983). Power in and around organizations. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- MORGAN, G. (1986). Images of Organization. Thousand Oaks: Sage.

- MÜLLER-BÖLING, D. (2000). Die entfesselte Hochschule. Gütersloh: Bertelsmann.
- MÜLLER-BÖLING, D. (2004). Leistungsorientierte Professorenbesoldung. Grundlagen, Weichenstellungen, Optionen. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- NERDINGER, F. (2003). Motivation von Mitarbeitern. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- NORMAN, D. (1988). The Psychology of Everyday Things. New York: Basic Books.
- OEVERMANN, U. (2005). Wissenschaft als Beruf: Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, Bd. 1, S. 15-51.
- PASTERNAK, P. (2006). Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Wittenberger Hochschulforschung, Bonn: Lemmens.
- PEARLIN, L. & SCHOOLER, C. (1978). The Structure of Coping. In: Journal of Health and Social Behaviour, Bd. 19, Nr. 1, S. 2-21.
- PELLERT, A. (1999). Die Universität als Organisation. Die Kunst Experten zu managen. Studien zu Politik und Verwaltung, Bd. 67, Wien: Böhlau.
- PELLERT, A. (2000). Expertenorganisationen reformieren. In: A. Hanft (Hrsg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. S. 39-55, Neuwied: Luchterhand.
- POTHMANN, E. (1999). Anreizsysteme im Direktvertrieb. In: W. Bühler & T. Siegert (Hrsg.), Unternehmenssteuerung und Anreizsysteme: Kongress-Dokumentation / 52. Deutscher Betriebswirtschaftler-Tag 1998, S. 97-107, Stuttgart 1999.
- PRUCKNER, M. (2000). Weg-Ziel-Theorien: Metaanalytische Betrachtungen. In: D. Liepmann (Hrsg.), Motivation, Führung und Erfolg in Organisationen, Reihe Wirtschaftspsychologie, Bd. 8, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. (2003). Didaktische Innovationen durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern: Huber.
- RHEINBERG, F. (2008). Motivation. In: M. von Salisch; H. Selg & D. Lich (Hrsg.), Grundriss der Psychologie, Bd. 6, 7. Aktualisierte Auflage, Stuttgart, Kohlhammer.



ROCKWELL, S. K.; SCHAUER, J.; FRITZ, S. M. & MARX, D. B. (1999). Incentives and Obstacles: Influencing Higher Education Faculty and Administrators to Teach Via Distance, Online Journal of Distance Learning Administration, Bd. 2, Nr. 4.

ROGERS, E.M. (1995). Diffusion of Innovations. 4. Auflage, New York: Free Press.

RÜHL, P. (2010). Landesweite hochschulübergreifende Online-Lehre. Die Erfahrungen der Virtuellen Hochschule Bayern. In: C. Bremer, M. Göcks, P. Rühl & J. Strattmann (Hrsg.), Landesinitiativen für E-Learning an deutschen Hochschulen, Reihe Medien in der Wissenschaft, Bd. 57, S. 45-61, Münster: Waxmann.

SCHANZ, G. (1991). Handbuch Anreizsysteme in Wirtschaft und Verwaltung. Stuttgart: Carl Ernst Poeschel.

SCHEDLER, K. & PROELLER, I. (2000). New Public Management. UTB für Wissenschaft: Uni Taschenbücher, Bd. 2132, Wien: Haupt.

SCHIMANK, U. (2005). Die akademische Profession und die Universitäten: "New Public Management" und eine drohende Entprofessionalisierung. In: T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), Organisation und Profession, S. 143-164, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SCHMALT, H. & LANGENS, T. (2009). Motivation. Reihe Standards Psychologie, 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.

SCHMIDT, C. (2009). Analyse von Leitfadeninterviews. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 447-456, 7. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

SCHREYÖGG, G. (1992). Organisationskultur. In: E. Frese (Hrsg.), Handwörterbuch der Organisation, S. 1525-1537, Stuttgart: Pöschel.

SCHUBERT, T. (2008). New Public Management an deutschen Hochschulen: Strukturen, Verbreitung und Effekte. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.

SCHULZ, V. (2000). Nichtmaterielle Anreize als Instrument der Unternehmensführung. Gestaltungsansätze und Wirkungen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

SKINNER, B. F. (1971). Erziehung als Verhaltensformung. München-Neubiberg: Keimer.

STAUDT, E. (1990). Anreizsysteme als Instrument des betrieblichen Innovationsmanagements. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 11, S. 1183-1204.

STAUDT, E. (1997). Kompetenzentwicklung und berufliche Weiterbildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, Bd. 167, Bochum: Institut für Angewandte Innovationsforschung e.V.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2012). Anzahl der Studenten an deutschen Hochschulen vom Wintersemester 2002/2003 bis 2010/2011. Online verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>  
[30.08.2012]

STRATMANN, J. & KERRES, M. (2008). E-Strategy. Strategisches Informationsmanagement für Forschung und Lehre. Reihe Medien in der Wissenschaft, Bd. 46, Münster: Waxmann.

TEICHLER, U. (2005). Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten, Frankfurt: Campus-Verlag.

UHL, A. (2000). Motivation durch Ziele, Anreize und Führung. Eine empirische Untersuchung am Beispiel eines Versicherungskonzerns. Beiträge zur Verhaltensforschung, Bd. 37, Berlin: Duncker & Humboldt.

VIRTUELLE HOCHSCHULE BAYERN (2008). Betreuungsmittelregelung der virtuellen Hochschule Bayern (vhb), Stand 30.01.2008: online verfügbar unter: <http://www.vhb.org/fileadmin/download/Betreuungsmittel.pdf>  
[10.07.2012]

VON ROSENSTIEL, L. (1975). Die motivationalen Grundlagen des Verhaltens in Organisationen Leistung und Zufriedenheit. Berlin: Humboldt & Duncker.

VON ROSENSTIEL, L. (2007). Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. 6., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag.

VROOM, V. H. (1964). Work and Motivation. New York: Wiley.

WAGNER, E. & KIND, M. (Hrsg.) (2001). Virtueller Campus, Szenarien – Strategien – Studium. Münster: Waxmann.

WEBLER, W.D. (2003). Lehrkompetenz - Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: U. Welbers (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen, Bielefeld: Bertelsmann, S. 53-81.

WEBER, M. (1996): Wissenschaft als Beruf. New York: John Wiley & Sons.

WEICK, K. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, S. 1-19.

WEICK, K. (2001). Drop Your Tools. In: T. Groth & T. M. Bardmann (Hrsg.), Zirkuläre Positionen 3. Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag.

WEINERT, A. B. (2004). Organisations- und Personalpsychologie. 5. Vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.

WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological Review, 66, S. 297-333.

WILD, J. (1973). Organisation und Hierarchie. In: Zeitschrift Führung + Organisation, 1, S. 45-54.

WILKESMANN, U., VIRGILLITO, A.; BRÖCKER, T. & KNOPP, L. (2012). Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden - Was erwarten Studierende? In: M. Keres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, S. 59-81, Münster: Waxmann.

WITTE, J., SCHREITERER, U. & MÜLLER-BÖLING, D. (2004). Gestaltungsfragen bei der Umsetzung des Professorenbesoldungsreformgesetzes. In: D. Müller-Böling (Hrsg.), Leistungsorientierte Professorenbesoldung: Grundlagen, Weichenstellungen, Optionen, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

WOLCOTT, L. & BETTS, K. (1999). What's in it for me? Incentives for Faculty Participation in Distance Education. In: Journal of Distance Education, 14, S. 34-49.

ZECHLIN, L. (2008). Die Zeitstruktur leistungsorientierter Mittelverteilungssysteme und ihre strategischen Auswirkungen in den Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 3, S. 65-78.

ZIEGELE, F. (2004). Finanzierung und Organisation von Hochschulen: Wie Veränderungsprozesse ineinander greifen. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 1.

ZIEGELE, F. & HANDEL, K. (2004). Anreizsysteme im Hochschuleinsatz. Grundlagen -Chancen und Grenzen- Empfehlungen zu Auswahl und Konzeption. In: W. Benz (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre / Evaluation nutzen – Akkreditierung, Stuttgart: Raabe.

ZUCKERMANN, M.; PORAC, J.; LATHIN, D. & DECI, E. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behaviour. In: Personality and Social Psychology Bulletin, 4, S. 443-446.

## Anhang

### I. Interviewleitfaden

#### **Fragen zur Akzeptanz und Motivation zur Beteiligung an den Ausschreibeverfahren**

Sie haben sich an der Ausschreibung RuhrCampusOnline/ der vhb beteiligt.

Warum haben Sie an der Ausschreibung teilgenommen? (können Sie die Gründe benennen?)

Wie wichtig waren die nachfolgenden Aspekte für Ihre Entscheidung an der Ausschreibung teilzunehmen:

*(Bei Interviews vor Ort wurden die Interviewten gebeten die Begriffe, die auf Papierstreifen ausgedruckt waren, in eine Reihenfolge zu legen, bei telefonischen Interviews hatten sie die Liste vorliegen und haben die Reihenfolge verbal kommuniziert)*

- Ansehen innerhalb der eigenen Hochschule
- Ansehen innerhalb der UAMR
- Ansehen innerhalb der Scientific Community
- Karrierechancen
- Monetäre Aspekte
- Innovationsfreude

Würden Sie / haben Sie / werden Sie noch weitere Lehrveranstaltungen für die UAMR/ vhb öffnen?

#### **Fragen zu Hemmnissen an der Beteiligung an den Ausschreibeverfahren**

Was glauben Sie, warum sich Kollegen nicht an dem Ausschreibungsverfahren beteiligt haben?

Was glauben Sie, hemmt Kollegen ihre Lehrveranstaltungen für die UAMR/ vhb zu öffnen?

Waren das auch Ihre Hemmnisse?

Wie schätzen Sie die Bedeutsamkeit der nachfolgenden Hemmnisse ein?

*(Bei Interviews vor Ort wurden die Interviewten gebeten die Bewertung auf einer Skala von 1 (wenig bedeutsam) bis 6 (sehr bedeutsam) anzukreuzen, bei telefonischen Interviews hatten sie die Liste vorliegen und haben die Reihenfolge verbal kommuniziert)*

- Mehrarbeit
- geringere Studierendenzahlen
- Intransparenz des Verfahrens
- verstärkte Kontrollmöglichkeiten
- personelle Kürzungen
- verminderte Selbstbestimmung
- fehlende Information
- wenig Erfahrung im Bereich E-Learning

Gibt es aus Ihrer Sicht noch weitere Hemmnisse?

Würden Sie noch einmal an einer RCO-Ausschreibung teilnehmen?

Was könnte man Ihrer Meinung nach besser machen?

Wie beurteilen Sie das Ausschreibungsverfahren insgesamt?

### **Fragen zu möglichen künftigen Anreize**

Was wären für Sie künftig mögliche Anreize für die Öffnung Ihrer Lehrveranstaltung in der UAMR/ vhb?

Wie motivierend wären die nachfolgenden Anreize für Sie?

*(Bei Interviews vor Ort wurden die Interviewten gebeten die Bewertung auf einer Skala von 1 (wenig motivierend) bis 6 (sehr motivierend) anzukreuzen, bei telefonischen Interviews hatten sie die Liste vorliegen und haben die Reihenfolge verbal kommuniziert)*

- zweckgebundene Mittel
  - Personalmittel
  - Sachmittel
- freiverfügbare Mittel
  - Reisemittel
  - Teilnahme an Fachkonferenzen
- berufliche Vergünstigungen
  - persönliche Bonuszahlungen
  - Verbesserung der Karrierechancen
- individuelle Vergünstigungen
  - Freiräume für Forschung
  - Zeitautonomie

### **Fragen Zur individuellen Einschätzung der Bedeutung der Öffnung von Lehrveranstaltungen**

Beschreiben sie bitte inwieweit sie denken, dass sich die hochschulübergreifende Öffnung von LV auf das berufliche Fortkommen und die Karriere auswirken könnte.

Hat sich Ihrer Einschätzung nach die Qualität Ihrer Lehre schon mal auf ihr berufliches Fortkommen ausgewirkt?

Glauben Sie, dass gute und innovative Lehre zukünftig Einfluss auf Ihr berufliches Fortkommen haben wird?

## **II. Daten-CD: Transkripte der Interviews**